

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2014

Alena KOUBÍKOVÁ

KARLOVA UNIVERZITA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

**INOVATIVNÍ PŘÍSTUPY VE VÝUCE NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ
ŠKOLY**

INOVATIVE APPROACHES IN EDUCATION AT PRIMARY SCHOOL

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Autor diplomové práce: Alena Koubíková

Studijní obor: Učitelství 1. stupně ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: červen, 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma: „Inovativní přístupy ve výuce na 1. stupni základní školy“ vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Podpis

Ráda bych poděkovala PeadDr. Nataše Mazáčové, Ph.D. za její vstřícné vedení a cenné rady, které mi ochotně poskytovala. Díky patří i mé rodině, mému příteli a přátelům za jejich pomoc, podporu a trpělivost.

ANOTACE:

Diplomová práce zpracovává odborná teoretická východiska metod kritického myšlení. Práce dále zjišťuje, jestli jsou metody kritického myšlení podle pedagogů, kteří je používají efektivní a jak na jednotlivé metody reagují samotní žáci.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Třífázový model učení E-U-R, metody kritického myšlení, aktivní učení, pedagogický konstruktivismus, inovace, Čtením a psaním ke kritickému myšlení, Lauderovy školy

ANNOTATION:

The thesis is dealing with professional theoretical bases of methods of critical thinking. Furthermore, the thesis examines whether the methods of critical thinking are effective according to teachers who are using them and how particular pupils react to such methods.

KEYWORDS:

EUR-phase model of learning, critical thinking, active learning, pedagogical constructivism, pedagogical innovation, Reading and Writing for Critical Thinking, Lauder School

ABSTRAKT:

Diplomová práce se věnuje inovativním přístupům na prvním stupni základních škol a to konkrétně metodám kritického myšlení. Popisuje teoretická východiska metod kritického myšlení, zabývá se třífázovým modelem učení a programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Dále zpracovává jednotlivé metody kritického myšlení využívaných v běžných vyučovacích hodinách na nespecializovaných základních školách.

Empirická část je akčním výzkumem, který byl prováděn v Lauderových školách v Praze, kde autorka působí na pozici třídní učitelky. Výzkumným šetřením zaměřeným na žáky autorka zjišťuje, jak konkrétní využívané metody žáci zkoumané školní třídy subjektivně vnímají. Dotazníková forma zaměřená na pedagogy zjišťuje, jak často učitelé tyto metody zařazují do svých vyučovacích hodin a jestli jsou metody kritického myšlení skutečně efektivní. Získané údaje z empirického šetření jsou prezentovány v písemné i grafické podobě a jsou interpretovány s ohledem na teoretická východiska této diplomové práce.

ABSTRACT:

My diploma thesis is focused to innovative approaches in primary schools, and specifically the methods of critical thinking. It describes the theoretical basis of methods of critical thinking, dealing with three-phase model of learning and program Reading and Writing for Critical Thinking. This thesis treats individual critical thinking methods used in conventional lessons non- specialist primary schools.

The empirical part of the action research was conducted in the Lauder school in Prague, where the author works as the class teacher. Investigations Research investig of pupils author explores how specific methods is using in the classroom perceive subjectively by pupils. Form of a questionnaire aimed at teachers find out how often teachers use these methods into their lessons, and if the methods of critical thinking are actually effective. The data obtained from the empirical investigation are presented in written and graphical form and are interpreted with regard to the theoretical background of this thesis.

Prohlašuji, že souhlasím s trvalým uložením své práce v databázi Theses.

Seznam zkratek

ČR	Česká republika
E-U-R	Třífázový model učení
I.N.S.E.R.T.	Interaktivní značkovací systém pro efektivní čtení a myšlení
KM	Kritické myšlení
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství a tělovýchovy
o.s.	Občanské sdružení
RWCT	Reading and Writing for Critical Thinking
USA	Spojené státy americké
ZŠ	Základní škola

Obsah

1	Úvod	1
2	Pedagogická inovace.....	3
2.1	<i>Inovace</i>	<i>3</i>
2.2	<i>Konstruktivistický přístup</i>	<i>5</i>
3	Přístup kritického myšlení ke vzdělávacímu procesu	8
3.1	<i>Co je kritické myšlení?</i>	<i>8</i>
3.2	<i>Příznivé prostředí pro rozvoj kritického myšlení.....</i>	<i>11</i>
3.3	<i>Respektování procesů učení</i>	<i>13</i>
4	Třífázový model učení E-U-R	15
4.1	<i>Evokace</i>	<i>16</i>
4.2	<i>Uvědomění si významu.....</i>	<i>17</i>
4.3	<i>Reflexe</i>	<i>18</i>
5	Čtením a psaním ke kritickému myšlení.....	19
5.1	<i>Původ programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení</i>	<i>19</i>
5.2	<i>Dílňky čtení a psaní</i>	<i>21</i>
5.3	<i>Otázky a jejich vliv na rozvoj kritického myšlení.....</i>	<i>24</i>
6	Metody kritického myšlení	29
6.1	<i>Metody používané během fáze Evokace</i>	<i>29</i>
6.1.1	<i>Myšlenkové mapy, clustering (vytváření asociací)</i>	<i>29</i>
6.1.2	<i>Brainstorming</i>	<i>31</i>
6.1.3	<i>Zpřeházené věty</i>	<i>33</i>
6.1.4	<i>Klíčová slova</i>	<i>34</i>
6.1.5	<i>Volné psaní</i>	<i>34</i>
6.1.6	<i>Vennův diagram</i>	<i>35</i>
6.1.7	<i>Kostka</i>	<i>36</i>
6.2	<i>Metody používané během fáze Uvědomění si významu.....</i>	<i>37</i>
6.2.2	<i>Řízené čtení</i>	<i>38</i>
6.2.3	<i>Podvojný deník</i>	<i>38</i>
6.2.4	<i>Kooperativní učení</i>	<i>39</i>

6.3	Metody používané během fáze reflexe.....	41
6.3.1	Pětílístek.....	41
6.3.2.	Srovnávací tabulka	42
6.3.3.	T-graf	43
7	Shrnutí teoretické části.....	44
8	Předmět a charakteristika výzkumu.....	46
8.1	Metody výzkumu	46
9	Akční výzkum.....	47
9.1	Charakteristika školy	47
9.2	Případová studie třídy	50
9.3	Výzkumný vzorek.....	51
9.4	Realizace výzkumu	54
9.4.1	Rozhovor se žákem A.....	55
9.4.2	Rozhovor se žákyní B	57
9.4.3	Rozhovor s žákem C.....	60
9.4.4	Dotazníkové šetření mezi žáky prvního ročníku Lauderových škol	63
9.4.5	Vyhodnocení dotazníkového šetření mezi žáky prvního ročníku	64
9.4.6	Dotazníkové šetření mezi pedagogy prvního stupně základních škol.....	65
9.4.7	Vyhodnocení dotazníkového šetření mezi pedagogy prvního stupně ZŠ	66
10	Shrnutí výzkumné části.....	68
11	Závěr	70
12	Seznam obrázků.....	72
13	Seznam tabulek	73
14	Seznam použitých informačních zdrojů.....	74
15	Seznam příloh	78

1 Úvod

Diplomová práce se věnuje tématu „Inovativní přístupy ve výuce na 1. stupni ZŠ.“ Problematika inovace je v současné době velmi aktuálním a diskutovaným tématem. Vzhledem k faktu, že se toto téma stalo důležitou otázkou i v autorčině osobní pedagogické praxi, rozhodla se téma inovativních metod rozpracovat ve své diplomové práci. Z důvodu omezeného rozsahu diplomové práce se autorka věnuje a podrobněji zkoumá pouze metody kritického myšlení. V průběhu studia na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy měla autorka možnost seznámit se s některými vybranými metodami kritického myšlení a osobně si je vyzkoušet. Metody ji natolik zaujaly, že je aktivně zapojuje do svých vyučovacích hodin a dále se v této problematice vzdělává. Zpracování diplomové práce na toto téma je pro autorku důležitou součástí osobního rozvoje a pomyslným odrazovým můstkem pro uplatnění nově získaných poznatků v další praktické činnosti učitelky na prvním stupni základní školy.

Práce je tvořena dvěma částmi a to částí teoretickou na straně jedné a praktickou na straně druhé. Teoretická část této diplomové práce se zabývá problematikou inovace v českém prostředí, seznamuje s konstruktivistickým přístupem k učení a věnuje se vymezení pojmu kritické myšlení. V dalších kapitolách se autorka věnuje třífázovému modelu učení, programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení a dále jednotlivým metodám kritického myšlení. Cílem teoretické části práce je zpracovat teoretické poznatky z odborné literatury.

V druhé části diplomové práce se autorka věnuje akčnímu výzkumu, který je strukturován do tří částí. První část je případovou studií, kdy autorka pomocí rozhovorů s vybranými žáky zjišťuje, jak metody kritického myšlení používané ve výuce v konkrétní třídě, vnímají samotní žáci. Další částí akčního výzkumu zaměřeného na žáky je dotazníkové šetření, které probíhalo v konkrétní třídě, jehož cílem je zjistit, jak k metodám kritického myšlení přistupují žáci vybrané třídy. Poslední částí kvalitativního výzkumu je dotazníková forma zaměřená na pedagogy, která si kladla za

cíl zjistit, proč jsou metody kritického myšlení v současné době tak oblíbené, hojně využívané a zda skutečně ovlivňují efektivitu vzdělávacího procesu. Podstatou praktické části této diplomové práce je akční výzkum, který je realizován v konkrétní třídě, ve které autorka působí na pozici třídní učitelky. Výsledky zjišťování jsou prezentována s ohledem na teoretická východiska této práce a jsou interpretována v písemné i grafické podobě.

2 Pedagogická inovace

V úvodní části diplomové práce autorka pojednává o problematice pedagogické inovace a jejího vymezení v českém prostředí. Uvádí zde několik definic a pojednává o pedagogích jako o nositelích změny ve vyučovacím procesu. Dále poukazuje na pedagogický konstruktivismus a aktivní přístupy ke vzdělávání.

2.1 Inovace

Pod pojmem pedagogické inovace chápeme rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do vyučování s cílem zkvalitnit vyučovací systém. Termín pedagogická inovace se v českém prostředí užívá nejednotně a má tedy více významů. Některé pedagogické inovace představují drobnější úpravy, jiné jsou vnímány jako radikální změny. Řada těchto inovací má prvky v alternativních systémech.

V kontextu významných změn, ke kterým dochází v proměnách současné školy, je velmi důležité věnovat velkou pozornost jejich nositelům, tedy učitelům. Nelze opomíjet problematiku připravenosti a ochoty současných učitelů přistoupit ke vcelku radikálním změnám v osobní pedagogické činnosti.

Základními východisky rozvíjení pedagogického myšlení učitelů jsou trendy, které směřují ke zcela nové orientaci současné školy. Jedná se především o odmítání jednostranné orientace na učivo v encyklopedickém pojetí, pasivní přijímání poznatků ze strany žáků či autoritářského klimatu školy.¹

Pojem pedagogická inovace vyjadřuje snahy základních škol a jejich pracovníků o určité změny. Reagují na otázku: „Co je úkolem současné české školy?“ Skrze analýzy domácího prostředí a zahraničních zkušeností se školy účelově a na základě svého vlastního usilování mění tím, že realizují určité inovace (novoty). Do české pedagogické teorie byl termín „inovativní škola“ zaveden, ale jeho přesné vymezení nebylo vypracováno. Porovnáním definice „inovativní školy“ s definicí „alternativní

¹ MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané pedagogické inovace v současné škole: studijní text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, 61 s. ISBN 978-807-2903-733. [S. 8]

škola“ od autora K. Rýdla, dojdeme k závěru, že mezi oběma pojmy nelze shledat podstatný rozdíl.

Inovativní školy se snaží o vnitřní proměnu většinou v rámci běžné státní školy a kladou důraz zejména na tyto principy:²

- osobnostní a sociální rozvoj žáků
- konstruktivistické způsoby ve zprostředkování poznání
- propojování poznatků z různých vzdělávacích oblastí
- kooperativní strategie učení
- otevřenou partnerskou komunikaci uvnitř školy
- spolupráce školy s rodinou

Podrobnější definici pedagogické inovace uvádí J. Skalková

„Pedagogická inovace: Obvykle se pod pojmem inovace chápe rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do výchovného a vzdělávacího systému. Cílem inovace je zkvalitňování tohoto systému. Inovační snahy, které sledují určité změny, obvykle vycházejí z jednotlivých škol, od učitelů i ze sféry vědy, odborných pracovišť, školských institucí. Inovační úsilí je spjato s určitým společenským kontextem, který podmiňuje zájmy na změnách a dává podněty k těmto změnám. Mohou se týkat nových struktur školy, jejího obsahu, metod a změn těžiště hodnot, na něž se výchovně – vzdělávací systém orientuje.“³

Když se podrobněji zaměříme na principy inovativní školy podle Průchy, je zřejmé, že oproti klasickým výukovým metodám se pedagog ve své činnosti zaměřuje na žáka jako na aktivního činitele. Nejen učitelé jsou nositeli změn a inovací. Podstatou inovací jsou samotní žáci, protože z jejich potřeb učitelé vycházejí. Inovativní metody jsou charakteristické náročnější přípravou učitele, kladou zvýšené nároky nejen na pedagogii, ale také na žáky, protože oni samotní se stávají součástí vyučovacího procesu

² PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013, 483 s. ISBN 978-80-262-0456-5. [S. 26]

³ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz., Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247- [S.74]

a podílejí se na jeho vytváření. V inovativním pojetí vyučování se předpokládá, že žák je aktivním činitelem, který se převážně učí samostatným objevováním, učí se vyhledávat, zjišťovat, třídit a zpracovávat informace. Očekává se, že ve třídě dochází ke kooperaci, týmové práci, otevřené komunikaci a diskuzi. Současná škola by optimálně měla reagovat na potřeby současného života a vzdělávat a vychovávat jedince, kteří jsou schopni obstát v dnešním světě, který na člověka obecně klade jiné nároky, než tomu bylo v minulosti.

2.2 Konstruktivistický přístup

Myšlenky pedagogického konstruktivismu jsou v těsném sepětí s kognitivní psychologií. Navazují na pedagogiku J. Deweye, J.S. Brunnera a psychologii J. Piageta. Důležitým východiskem konstruktivistického přístupu k vyučování je zvýšený zřetel k dítěti – akceptace jeho světa, poznatků, představ, pocitů, zájmů, osobního tempa i rytmu vývoje. ⁴

Základní a nosnou charakteristikou je pojetí procesu poznávání jako procesu aktivního. Proces učení nezačíná a nekončí školou. Dítě má určité zkušenosti, vědomosti, prožitky- tzv. naivní prekoncepty, na jejichž základě si vysvětluje dění ve světě kolem sebe. Žák aktivně překonává vzniklé rozpory, nové poznatky integruje do dosavadních struktur a konstruuje nové struktury na vyšší úrovni. Žák je při těchto činnostech vnitřně aktivní. Významným aspektem konstruktivistického pojetí vyučování je předpoklad, že žák ví a přichází do školy, aby nad poznatky a zkušenostmi přemýšlel a dále je rozvíjel. ⁵

Konstruktivistické pojetí výuky je spojeno s komplexními a aktivizujícími výukovými metodami, jako je dialog, diskuze, problémová metoda, brainstorming, didaktické hry,

⁴ SPILKOVÁ, Vladimíra. *Jakou školu potřebujeme?*. Vyd. 1. Praha: Agentura STROM, 1997, 31 s. Škola 21, sv. 1. ISBN 80-901-9542-3.

⁵ MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané pedagogické inovace v současné škole: studijní text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, 61 s. ISBN 978-807-2903-733.

inscenační a situační metody, projektová výuka, skupinová a kooperativní výuka, výuka podporovaná počítačem, kritické myšlení, otevřené učení, učení v životních situacích⁶

Konstruktivistické teorie se snaží překonat transmisivní vyučování a orientují se na proces učení jako na proces, který je třeba studovat stejně, jako studujeme konkrétní obsahy učiva. Toto pojetí výuky vnímá učení jako sociální konstrukty, které se liší podle toho, jak odlišní lidé přijímají informace, na které mají díky své různosti odlišné názory a postoje. Vše dohromady vytváří individuální a nezaměnitelný pohled na svět.

Základními východisky konstruktivistického pojetí poznávacího procesu jsou tři předpoklady:

- 1) Žák ví a přichází do školy, aby přemýšlel nad svými poznatky, aby je organizoval, prohloubil, obohatil, rozvinul a to ve skupině.
- 2) Učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší úrovně za účasti a přispění všech.
- 3) Intelligence je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje restrukturováním.⁷

Dítě do školy nepřichází jako „tabula rasa“ a smyslem učitelovi práce není „předat žákovi vědění dospělého člověka,“ ale odhaluje mu pluralitu poznání a vědění s vědomím, že každá vědecká teorie je jedním z hledisek, které musí vstupovat do dialogu. Každá nová konstrukce poznatků je založena na destrukci předchozích. Pojetí učení jako aktivního procesu neustálého konstruování předpokládá, že žákům budou předkládány takové informace a používány takové výukové strategie, které jsou odpovídající tomuto pojetí výuky a to takových, které aktivizují žákovy poznávací procesy a vedou k rozvíjení individuality, samostatnosti a logického uvažování. Přesto, že je pedagogický konstruktivismus populární, objevují se i kritici tohoto pojetí výuky. Upozorňují především na nízkou efektivnost při získávání komplexního systému vědomostí. Určitá nervozita se týká obavy, jestli nahrazení tradičních přístupů nepovede ke zhoršení výsledků žáků a jejich znalosti nebudou tak obsáhlé. Zde ale stojíme před otázkou, co je pro vzdělávání v 21. století skutečně důležité. Nicméně z tohoto důvodu

⁶ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5.

⁷ SPILKOVÁ, Vladimíra. *Jakou školu potřebujeme?*. Vyd. 1. Praha: Agentura STROM, 1997, 31 s. Škola 21, sv. 1. ISBN 80-901-9542-3.

se obecně doporučuje inovativní metody kombinovat s metody klasickými a konstruktivistický přístup kombinovat s přístupem transmisivním. Maňák s Švec ve své publikaci řadí mezi konstruktivistické metody i metody kritického myšlení. Kritického myšlení však není možné dosáhnout podle určitého návodu, jak žáky učit myslet kriticky. Kritické myšlení by se ideálně mělo stát součástí individuality každého jedince. V současné době, kdy díky novým technologiím oproti minulosti dochází k informační explozi, je více než kdy před tím nutné, aby jedince uměl získané informace třídit, nezávisle zvažovat nová fakta z různých perspektiv a přemýšlet o jejich důvěryhodnosti. Aby žáci uměli skutečně kriticky myslet, je důležité, aby si jej mohli zkoušet, zažít si ho a postupně přijmout za přirozenou součást uvažování. Kritické myšlení by se mělo stát samozřejmým duševním pochodem.

3 Přístup kritického myšlení ke vzdělávacímu procesu

Tato část diplomové práce zpracovává teoretická východiska kritického myšlení. Věnuje se definici kritického myšlení a také představuje významné osobnosti, díky kterým se metody kritického myšlení začaly používat v České Republice.

3.1 Co je kritické myšlení?

Jak nejlépe připravit jedince pro plnohodnotný život v 21. století? Obrovský rozsah informačních zdrojů a médií, rychlý přenos novinek z druhého konce světa díky internetu a novým technologiím nás staví před zásadní otázky a to:

- a) Do jaké míry jsou informace pravdivé?
- b) Je zdroj, který mi informace poskytl spolehlivý?
- c) Není sdělení myšleno jako žert nebo recese?

Důležitou součástí vzdělání je schopnost porozumět a přizpůsobit se novým podnětům. Jedním z mnoha významných cílů vzdělávání se stává schopnost efektivně se učit myslet kriticky, získané poznatky třídit, zkoumat z mnoha perspektiv, analyzovat a vyvozovat závěry, na základě kterých můžeme k určité situaci zastávat vlastní stanovisko. Důležitou součástí vzdělávání v současnosti je nejen vědět jak, kdy a kde, ale hlavně proč.

V odborné literatuře se vyskytuje množství různých definic a náhledů na pojem kritické myšlení, přičemž se ne vždy shodují. Některé z nich jsou záměrně neuzavřené a to z toho důvodu, že autoři těchto definic zastávají názor, že s učiteli potřebují více hovořit a tak záměrně volí strategii takových definic, která není svazující. David Klooster, docent americké literatury na Hope College ve státu Michigan v USA, lektor - dobrovolník programu Reading and Writing for Critical Thinking (Čtením a psaním ke kritickému myšlení) v Česku a v Arménii uvádí, že si uvědomuje potřebu definice, na které by se shodla většina. K vytvoření definice dospívá skrze poznatky, co kritické myšlení není. Už na tvorbě samotné definice můžeme vidět podstatu kritického myšlení a to zkoumat určitý jev z mnoho perspektiv.

David Klooster uvádí, že memorování čili **paměťové učení** kritickým myšlením rozhodně není a ani další druh myšlení – **porozumění složitým myšlenkám** nespadá do definice kritického myšlení. Tvrdí, že jak učení nazpaměť, tak i porozumění složitým pojmům a myšlenkám jsou nezbytné přípravné aktivity pro kritické myšlení. Jako třetí druh myšlení Klooster uvádí **tvořivé nebo intuitivní myšlení**, které aplikuje na příkladech sportovců a umělců, kteří používají svou mysl velmi komplexně, ale v momentech, kdy se jejich umění uplatňuje nejvíce, je jejich myšlení zřídka kdy vědomé samo sebe. Po těchto úvahách se autor dopracovává k pětibodové definici.⁸

Kritické myšlení je nezávislé myšlení

Ve školní třídě, kde se kritickému myšlení učí, si každá osoba vytváří své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení. Kritické myšlení je taková práce, kterou můžete vykonávat jedinečně sami pro sebe. Studenti a žáci musejí pociťovat svobodu myslet za sebe samé, rozhodovat o složitých myšlenkách, které se jich týkají. Kritické myšlení nemusí být nutně originální, protože člověk může přijmout myšlenku nebo přesvědčení od druhé osoby a přitom je vnímat jako své vlastní. Ve větě „Souhlasím s tebou“ nalézáme uspokojení a jistou sílu. Je ovšem naprosto podstatné, že každý se rozhoduje a myslí za sebe. Nezávislost myšlení je tedy první a možná nejdůležitější vlastností kritického myšlení.

Získání informace je východiskem, a nikoli cílem kritického myšlení

Žák potřebuje mít vstupní poznatky ještě dřív, než začne získávat o věc zájem a než začne o příslušném tématu myslet sám za sebe. Žáci i studenti každého věku, od první třídy až k promoci mají bohaté životní zkušenosti, znalosti a hluboké zdroje předcházejících znalostí, díky kterým se z nich, když se učí dále, stávají rafinovanější myslitelé. Kritické myšlení je proces, který skutečně provádějí studenti a učitelé s fakty, která se naučili. Kritické myšlení se chápe tradičního učení a činí ho osobním, smysluplným, užitečným a také trvalým.

⁸ STEEL, J.L., MEREDITH, K.S., TEMPLE, Ch., WALTER, S., KLOOSTER, D. *Co je kritické myšlení.. Příručka I.* o.s. Kritické myšlení. Praha:2007

Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit

Lidské bytosti mají jako svou základní životní orientaci zvědavost vůči okolnímu světu. Zvědavost je totiž základní vlastností života. Skutečné učení se na každé úrovni vyznačuje snahou řešit problémy a odpovídat na otázky, které povstávají z žákovy vlastního zájmu a z jeho potřeb. Pedagogika kritického myšlení se stane užitečnou a přínosnou činností, a ne jen „školní prací“, když žáci zapojí svůj intelekt do praktické práce při formulování řešení k problémům, s nimiž se setkávají ve svém běžném životě. Když žáci sbírají údaje, rozebírají texty a zvažují různé možné pohledy na tutéž věc.

Kritické myšlení hledá argumenty

Kritičtí myslitelé vědí, že existuje více než jedno řešení a proto usilují, aby prokázali, že jejich vlastní řešení problému vyniká nad ostatními. K tomu jim pomáhá argument, který má tři základní složky. Argument nám poskytuje určité **tvrzení**, které je podporováno řadou **důvodů** a každý z důvodů je podporován **důkazy**. Dobré argumenty často připouštějí, že existují protiargumenty, které myslitel přijme nebo vyvrátí. Vytvářením a předkládáním takových argumentů kritičtí myslitelé prověřují spolehlivost a platnost textů, tradic a většinových postojů, a odolávají tak manipulaci. V jádru mnoha definic kritického myšlení stojí právě tento důraz na používání rozumu pro složitá rozhodování o činech nebo o hodnotách.

Kritické myšlení je myšlením ve společnosti

Myšlenky jsou ověřovány a zdokonalovány tím, jak se o ně dělíme s ostatními. Když diskutujeme, čteme, debatujeme, nesouhlasíme, předáváme a přijímáme myšlenky, zapojujeme se do procesu, který prohlubuje a propracovává naše vlastní názory a postoje. V tomto ohledu se objevuje prostor pro postoje jako je tolerance, naslouchání a odpovědnost za své vlastní stanovisko

3.2 Příznivé prostředí pro rozvoj kritického myšlení

Jak již bylo zmíněno, kritické myšlení není něco, co by se dalo naučit nebo zapomenout. Existuje ale několik podmínek, které se vztahují k atmosféře ve třídě, využívaným metodám a chování žáků, které podporují rozvoj kritického myšlení. Tato kapitola se zabývá problematikou kritického myšlení z pohledu učitele, protože osobnost učitele a jeho učební strategie výrazně přispívají k efektivnímu rozvoji kritického myšlení. Autorka uvádí několik tipů, které by měl pedagog zabývající se rozvojem kritického myšlení zapojit do své výuky.

Pro stimulaci kritického myšlení ve třídě je podle autorů Příručky Kritického myšlení splnit následující podmínky:

- Poskytnout žákům čas a příležitost pro kritické myšlení.
- Umožnit žákům volně věci domýšlet a domněnky vyslovovat.
- Rozmanité myšlenky, nápady a názory přijímat otevřeně.
- Podporovat aktivní zapojení žáků do učebního procesu.
- Zajistit bezrizikové prostředí, kde nebudou žáci vystaveni posměchu.
- Vyjádřit důvěru v to, že každý žák je schopen činit kritické úsudky.
- Oceňovat myšlení.
- Být připraveni formulovat své úsudky či se jich naopak zdržet.⁹

Žáci většinou nejsou zvyklí promýšlet problémy z různých stran a úhlů pohledu. Čekají jasnou odpověď, kterou jim poskytne učitel. Kriticky přemýšlející jedinci se ale projevují jinak. Vyvíjejí hypotézy, nabízejí vlastní nápady a spojitosti. Samozřejmě, že některé jsou nedomyšlené, některé se mohou zdát pošetilé, ale učitel by měl žáky k těmto projevům podněcovat, protože jsou velmi inspirativní. Žáci by ideálně měli pochopit, že zákonitá součást učebního procesu je přemýšlení a vytváření hypotéz, které

⁹ STEEL, J.L., MEREDITH, K.S., TEMPLE, Ch., WALTER, S. *Co je kritické myšlení.. Příručka I. o.s. Kritické myšlení.* Praha:2007..

můžou být i mylné. Když budou žáci ujištěni, že chybovat je pro učitele i jeho spolužáky přijatelné, aktivní myšlení nebude nic brzdit. Pokus omezit vyjadřování názorů znamená okleštit myšlení žáků. Aby kritické myšlení mohlo vzkvétat, musí být ve třídě podnětné prostředí, které je otevřené různorodosti názorů, úsudků, postojů i postupů. Poté teprve vymizí pravidlo jediné správné odpovědi. Někdy nastávají situace, kdy je správná pouze jedna odpověď, ale v tu chvíli se pro kritické myšlení stává zajímavý proces, kterým jsme k odpovědi dospěli, a cesty můžou být opět různé.

Mnozí jedinci jsou v učebním procesu spíše pasivní a informace pouze přijímají. Nemají vnitřní motivaci učit se a tak se pro ně učení stává nezáživnou činností. I takové žáky ale můžeme k aktivitě podnítit a začít u nich rozvíjet kritické myšlení. K tomu, aby oni osobně převzali zodpovědnost za své učení, je musí dovést učitel a bezpečné prostředí, že jejich názor nebude vystaven posměchu. Svobodně myslet a sdělovat své názory a nápady může být i riskantní. Je důležité vnést do třídy pravidlo, že je nepřípustné vysmívat se nápadům a postřehům spolužáků. V bezpečném prostředí jsou žáci vysoce motivováni k aktivní účasti a i přesto, že někdy dojde na „hloupé“ nebo „bláznivé“ nápady, prostředí se stává velmi inspirativní a podnětné. Často si děláme starosti s tím, zda a jak žáci pochopí některé informace. Dochází k nezanedbatelným pokusům kontrolovat a regulovat dětské myšlení, jako by bez určité kontroly mohly dětské nápady přesáhnout pomyslnou hranici normálnosti. Tyto obavy jsou neodůvodněné. Jestliže žáci pochopí, že učitel jejich názory oceňuje a bere vážně, reagují velmi zodpovědně a se skutečným zájmem. Pokud cítí uznání ze strany učitele, začnou žáci respektovat své vlastní myšlení ve větší míře a brát celý proces a jeho důsledky mnohem vážněji.

Sdílení postojů vyžaduje, aby se jedinec představil ostatním jako „myslitel“ a zároveň i obhájce určitých názorů. Někdy ho napadají skvělé myšlenky a zrovna tak se někdy dopouští různých omylů. Právě toto sdílení s druhými charakterizuje učící se společnost, která je celoživotním zdrojem a motorem našeho učení. Jedná se o disciplinované chování a je nutné, aby žáci pochopili výhody, které jim sdílení přináší. Sdílení názorů s vrstevníky ve třídě vyžaduje, aby žáci poslouchali a zdrželi se svých okamžitých komentářů, nebo okamžité potřeby vyjádřit svůj vlastní náhled na diskutované téma. Na oplátku se jim dostane kolektivní moudrosti ostatních, která

přínejmenším obohacuje vyjadřovací schopnosti žáků a poskytuje jim širší kontext pro jejich vlastní myšlenky. Rozvinutým dialogem se žáci učí zkoumat a tříbit názory a umisťovat je do mozaiky myšlenek, kterou skládají v průběhu své učební a životní zkušenost. Učitel oceňuje nápady žáků jako hodnotné a inspirativní. Pokud chceme, aby žáci svobodně uvažovali a přemýšleli, musíme jim dát najevo, že si těchto schopností vážíme.

3.3 Respektování procesů učení

Skrze aktivní učení se zvyšuje pravděpodobnost, že se žák naučí maximální množství vědomostí, jaké umožňuje jeho osobní kapacita. Naučenému bude rozumět a získané vědomosti bude umět používat v životě a to jednak v praxi, ale také jako výchozí poznatky pro rozšiřování vědomostí v dalších etapách života. Žák by v ideálním případě měl pochopit a přijmout fakt, že nikdo neví vše a že se poznání vyvíjí a platnost některých faktů a teorií se v čase mění. Existují určité principy, jejichž respektování napomáhá učení. Jako nepostradatelná součást efektivního učení je považována **sociální interakce**. Učení ve smyslu poznávání a postupného rozvíjení porozumění, propojování starých znalostí s novými, sestavování myšlenek do struktur, které dávají smysl. Tyto činnosti probíhající v kolektivu jsou aktivizujícími činnostmi pro učení, které probíhá zcela přirozeně.

Dalším pomocníkem a to doslovným je takzvané „**Lešení**.“ Z anglické literatury se dozvídáme, že existuje termín „scaffolding“, což znamená budování lešení, opory pro učení žáka. Teorie „Lešení“ ukazuje na takový průběh učení, který jedinci umožňuje dosáhnout cíle, na nějž by bez pomoci druhého zatím neměl dostatek sil. Oporou můžou být spolužáci nebo učitel. Jedinec si míru pomoci určuje sám. Tato teorie odpovídá výsledkům poznatků ontogenetické psychologie. Všechny mentální funkce se ve vývoji dítěte nejprve objevují při spolupráci s dospělými. Při vývoji dítěte lze identifikovat zónu nejbližšího vývoje, která se nalézá právě tam, kde dítě ještě není schopno pracovat samo, ale s dopomocí nebo ve spolupráci úkol zvládne.

Důležitou součástí efektivní způsobu učení je poznat **vstupní představy žáků**. Může totiž dojít k situaci, kdy vžité představy mohou bránit správnějšímu pochopení tématu. K tomuto problému dochází ve chvíli, kdy přesnější vysvětlení nenavazuje na

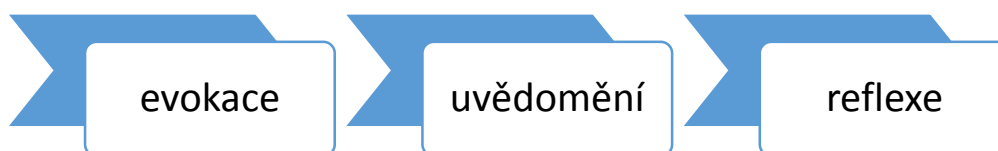
žákovu momentálně vžitou představu. Proto by mělo učení začínat fází vybavování toho, co již o daném tématu víme. Nejde o množství a ani správnost již získaných znalostí. Není to opakování toho, co jsme se již naučili. Při opakování naučeného využíváme paměťového učení, ale v procesu vyšší efektivity učebního procesu potřebujeme, aby žák zapojoval svou fantazii, přemýšlel a mapoval, co již ví, co zažil a byl schopen tyto představy formulovat slovy. Vybavováním si žák vytváří osobní poznatkovou strukturu, která slouží i jako nástroj k individualizaci výuky, protože vstupními představami se žáci liší.

Aby mohlo být učení skutečně efektivní, po fázi vybavování potřebuje žák čas a příležitost k **urovnání vybavených prekonceptů**. Po skončení fáze vybavování a strukturování dochází ke snazšímu dekódování nových poznatků. V tomto okamžiku dochází k bourání a přestavování prekonceptů a tím osvojování si nových znalostí. Vybavování slouží i jako vnitřní motivace, protože je do značné míry postaveno na domněnkách, odhadech a spekulacích. Vyvolává v žácích zvědavost, zda byla jejich hypotéza správná a chce slyšet odpověď na své vlastní otázky. Během vybavování a i během přestavování a bourání prekonceptů dochází k takzvaným AHA – efektům. Žákovi přináší velké uspokojení poznání, že „věcem přišel na kloub.“ Touto fází by učení však nemělo končit. Důležitou součástí efektivního učebního procesu je **individuální shrnutí**. Tento „úklid v hlavě“ by se neměl ztenčit pouze na otázky typu: „Co nového jsme se naučili?“ Otázkami nabádáme žáky ke skutečnému přemýšlení a tak pokládáme otázky typu: „Co si teď o tématu myslím?“ Co jsme si potvrdili a co je jinak, než jsme si mysleli dříve?“ „Co je mi jasné, co se chci ještě dozvědět?“ Otázky je vhodné směřovat nejen na výsledek učení, ale také na jeho proces a tak se tedy ptát např. „Co přispělo k tomu, že jsme vše pochopili?“ Potřebovali jsme pomoc a s čím?“ „Co bychom příště mohli udělat lépe?“¹⁰

¹⁰ KOŠŤÁLOVÁ, H. *Respektování procesů učení. Příručka I. o.s. Kritické myšlení*. Praha 2007

4 Třífázový model učení E-U-R

Kritické myšlení jako způsob přístupu k učebnímu obsahu respektuje přirozený průběh učení a využívá k tomu model E – U- R.



Obrázek 1 Model E-U-R

E-U-R slouží jako model pro představu o tom, co se děje, když se někdo učí novým poznatkům. Tento model je využíván pedagogickým konstruktivismem a cílem je především usnadnění procesu učení ve smyslu vhodně volených a časově vhodně zařazených aktivit tak, aby odpovídali přirozenému procesu učení. V konstruktivistickém pojetí učení a v realizaci takové výuky je důležitá aktivita žáka. Tento model je odvozený z psychologických výzkumů, které intenzivně probíhají od 60. let 20. st. a sledují proces učení a jeho kompatibilitu s fungováním mozku. Třífázový model učení umožňuje současně i značnou individualizaci učení, protože u každého jedince jsou vstupní poznatky jiné. I v rámci stejných činností umožňuje mnoho různých cest k pochopení nové látky.

Aby byl třífázový model učení skutečně efektivní, je důležité promýšlet, co se bude dít v každé jednotlivé fázi a vytvořit smysluplný celek. Každá z těchto fází potřebuje svůj čas. Propojení v kompatibilní celek, je zcela nevyhnutelné. Učení neprobíhá pouze v části uvědomění si významu, bez úvodní části - evokace a závěrečné reflexe by efektivita učení postrádala smysl.

„Je velmi důležité, aby žáci dobře zvládli zapisování svých informací, otázek, nápadů a myšlenek. Vyřčené či myšlené otázky a nápady se ztratí v ruchu práce a při používání modelu E-U-R je důležité vracet se k tomu, jak jsme chápali jev, myšlenku nebo pojem na začátku a jak nyní.“¹¹

¹¹HAUSENBLAS, O., KOŠTÁLOVÁ, H. *Máme jasno?*. In Kritické listy 22, 2005 [S.55]

O. Hausenblas tvrdí, že osobní zápisky jsou nezbytné. Ve fázi uvědomění si významu je nanejvýš důležité, aby byly žákům předávány ucelené a smysluplné informace. Zdroj však musí nabízet dostatek různých informací, aby podněcoval žakovu představivost a zároveň odpovídal na spoustu žakových otázek a při tom nesmí být přehluštěn podrobností, aby jedinec neztrácel orientaci. Zřetel musí být brán na čtenářské schopnosti žáků. Následná reflexe je individuálním sjednocením žakovských názorů, ujednacením nových údajů a ze strany učitele je podstatné, aby žáky naučil, jak poznat a oddělit věci podstatné od nepodstatných.¹²

4.1 Evokace

V první fázi modelu E-U-R dochází k několika důležitým poznávacím aktivitám.

- Žák si samostatně uvědomuje, co již o tématu ví. Sestaví si svou vědomostní strukturu probíraného tématu, do níž může následně vřadit nová fakta a spojuje nové s již známým. Jedinec rekonstruuje předchozí znalosti a na ně staví nové vědomosti, jimiž rozšiřuje svou vědomostní základnu. Při této fázi se odhalí řada dřívějších neporozumění a jedinec představuje své prekoncepty.
- Dalším cílem fáze evokace je aktivizace žáka. Pro efektivní učení je nutná vlastní aktivita učícího se jedince. Je potřeba, aby žáci přemýšleli samostatně a používali svůj vlastní jazyk k vyjádření myšlenek.
- Třetím cílem evokační fáze je motivace - vzbudit vnitřní zájem začít řešit předložený problém a tím se učit. Vnitřní zájem a motivace žáků je předpokladem aktivní samostatné práce žáků.¹³

¹² HAUSENBLAS, O., KOŠTÁLOVÁ, H. *Máme jasno?*. In Kritické listy 22, 2005

¹³ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISSN 978-80-247-1821-7.

Pro tuto fázi jsou vhodné tyto výukové metody: ¹⁴

- Myšlenková mapa
- Brainstorming
- Zpřeházené věty
- Klíčová slova
- Volné psaní
- Vennův diagram
- Kostka
- Čtení s předvídáním

4.2 Uvědomění si významu

Tato fáze je fází učební, fáze expozice a fixace učební látky. V průběhu této části třífázového modelu učení se žák setká s novými informacemi. Hlavním cílem je udržet žákův vyvolaný zájem z předchozí fáze evokace. Současně je také cílem podporovat žáky, aby neustále zhodnocovali, zda novým informacím rozumí a jak tyto nové informace souvisejí s již osvojenými znalostmi a budují kognitivní mosty mezi starými a novými vědomostmi. Důležité je, že se žáci učí informace nejen přijímat, ale současně o nich i přemýšlet. Také by měli přemýšlet o tom, jakou pro ně mají hodnotu a kam je „zařadí.“ Žáci si vlastní činností odpovídají na otázky z předchozí části – evokace a ověřují si, zda to, na co přišli v evokační fázi, odpovídá pravdivé skutečnosti.

Vhodné metody pro tuto fázi: ¹⁵

- I.N.S.E.R.T.
- Podvojný deník
- Skládačkové učení
- V. CH. D.
- Čtení s otázkami
- Učíme se navzájem

¹⁴ ŠEBESTOVÁ, A. Metody kritického myšlení na 1. Stupni ZŠ. Diplomová práce. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2006

¹⁵ ŠEBESTOVÁ, A. *Metody kritického myšlení na 1. Stupni ZŠ*. Diplomová práce. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2006

- Pracovní listy
- Řízené čtení
- Kooperativní učení

4.3 Reflexe

Poslední částí třífázového učení podle modelu E-U-R je reflexe. Během reflexe si žáci systematizují a upevňují nové vědomosti a přetváří si tak své vstupní prekoncepty. Probíhá proces učení, který je trvalý. Cílem reflexe je podpořit výměnu názorů mezi žáky a to tak, že si vzájemně sdělují svá vědomostní schémata a názory na nové vědomosti. *„Důležitým cílem reflexe je, aby se žáci naučili vyjadřovat své myšlenky a získané informace vlastními slovy, protože tak si nejlépe a nejtrvaleji zapamatují naučené. Reflexe není shrnutím učitele nebo jednoho „chytrého žáka,“ ale dbá se na to, aby měl každý žák prostor formulovat si závěrečné pochopení po svém.“*¹⁶

Vhodné metody pro reflexi:¹⁷

- Pětilístek
- Zpřeházené věty
- Srovnávací tabulka
- T – graf
- Poslední slova patří mně

Učitelé, kteří se v hodinách drží rámce EUR, potvrzují, že zapojení dětí a jejich zájem je mnohem vyšší: *„Děti prostě v sobě našly něco, co je připoutává k novému tématu, k novému poznávání a chápání.“*¹⁸

¹⁶ NOVOTNÝ, J. Vybrané kapitoly ze školní pedagogiky. 1. vyd. Editor Petr Novotný, Milan Pol. Brno: Masarykova univerzita, 2002, 84 s. ISBN 80-210-3020-8. [S.56]

¹⁷ STEEL, J.L., MEREDITH, K.S., TEMPLE, Ch., WALTER, S.: *Další strategie rozvíjení kritického myšlení. Příručka III.* o.s. Kritické myšlení, Praha. 2007. [S. 54]

¹⁸ HAUSENBLAS, O. *Rámcový vzdělávací program plný detailů?* In Kritické listy 4. 2001. [S.30]

5 Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Kapitola pojednává o důvodu programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení a dále seznamuje s Občanským sdružením Kritické myšlení, které podporuje metody kritického myšlení v České Republice. Občanské sdružení Kritické myšlení pořádá vzdělávací kurzy i letní školy. Členové o.s. Kritické myšlení jsou aktivní na poli pedagogiky a to nejen v teoretické oblasti, ale nýbrž také v praktické činnosti a to zejména v práci s žáky základních škol, ale také se podílejí na přípravě budoucích učitelů a tedy studentů pedagogických fakult.

5.1 Původ programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Klíčovým teoretickým východiskem programu Reading and Writing for Critical thinkig, dále RWCT jsou myšlenky kognitivní a konstruktivistické psychologie. Poznávání je aktivní proces a samo poznání není otisk poznaného, ale výtvar – konstrukt. Z této myšlenky se odvíjí nové možnosti učebního procesu a také nové možnosti v roli žáka a učitele.

Program RWCT byl vytvořen Společností pro demokratické vzdělávání v USA (Konsorcium for Democratic Pedagogy). Program byl představen v několika zemích Evropy a Asie. V České republice se s RWCT poprvé setkáváme v roce 1997. V prvních letech vedli kurzy RWCT američtí dobrovolní lektoři, obvykle univerzitní učitelé, u nás například David Klooster a Pat Bloemová.

Pro Českou republiku je licenčním centrem programu Občanské sdružení Kritické myšlení. Toto občanské sdružení bylo založeno v únoru roku 2000. Jeho prostřednictvím je do programu RWCT vnášen koncept české školy a učitelé se dotýkají nejširších souvislostí spojených s kvalitní výukou. Občanské sdružení Kritické myšlení podporuje a pečuje o rozvoj programu tím, že zajišťuje kurzy s akreditací MŠMT, spolupracuje s pedagogy, kteří mají zájem o inovativní metody a s významnými osobnostmi české pedagogické scény, ať už se jedná o vysokoškolské učitele nebo speciální pedagogy a dětské psychology. Pořádá letní školy, podporuje a dále vzdělává své lektory. Kritické myšlení udržuje webovou stránku www.kritickemysleni.cz a

vydává oblíbený čtvrtletník Kritické listy, jehož další budoucnost v této době bohužel není jistá. Do České republiky distribuuje mezinárodní časopis Thinking Classroom / Peremena, který propojuje mezinárodní síť programu.

„V kursech kritického myšlení se učíme, jak myslet a jak vyučovat, jak uspořádávat své přípravy a hodiny tak, aby se žáci naučili hledat podstatné informace. Učíme se nacházet dobré argumenty pro svá vyjasněná stanoviska i spolupracovat a komunikovat bez nedorozumění a bez konfliktů s ostatními.“¹⁹

Proč zrovna „Čtením a psaním ke kritickému myšlení?“ Podle autorů RWCT je jazyk ve své mluvené a psané podobě nejsilnějším nástrojem pro rozvoj kritického myšlení.

Psaní dovoluje zaznamenávat počáteční myšlenky a dále je zkoumat a přehodnocovat. Psaní nutí žáka být aktivní. Psaním se myšlení žáků stává viditelným a dostupným pro učitele. Psaní je nezávislé myšlení a vyžaduje od autora, aby zapojoval své dosavadní znalosti a vědění. Dobře napsaný text vždy usiluje o to, aby se něco vyřešilo, a aby se čtenáři dostalo odpovědi. Psaní je pro žáky obtížnou činností, je to jedna z nejnáročnějších prací, kterou dostávají. Když však poznají, že učitel se vážně zajímá o to, o čem píšou, a když dostanou příležitost podělit se o svou práci se spolužáky, s učitelem nebo s rodiči, přijdou této práci na chuť.

„Čtení je základním prostředkem k získávání informací pro celý lidský život. Nestačí naučit se číst, žáci se potřebují naučit o textech přemýšlet a rozumět jim. Čtení je prostředkem přemýšlení a učení, není jen předmětem studia. Čtení a čtenářská reakce na přečtené jsou cestou ke kritické analýze.“²⁰

¹⁹ HAUSENBLAS, O. Rozmotat své myšlení aneb Šest myslitelských klobouků. In Kritické listy 6, 2001. [S.7]

²⁰ STEEL, J.L., MEREDITH, K.S., TEMPLE, Ch., WALTER, S.: Rozvíjení kritického myšlení, Příručka II, zkrácená verze. o.s. Kritické myšlení. 1997. [S.21]

5.2 Dílny čtení a psaní

Program RWCT se neomezuje na časovou dotaci jedné vyučovací hodiny, tedy 45 minut, ale hledá efektivní využívání času a forem práce pro plánování rozsáhlejších celků, nejčastěji 90 minut. Tyto „výukové celky“ program RWCT nazývá Dílny čtení a psaní.

Cílem čtenářských dílen je především rozvoj kritického myšlení, čtení s porozuměním a podpora přemýšlivého čtenářství. V současné době je skvělou pomůckou pro dílny čtení publikace, kterou vydalo o.s. Kritické myšlení „Čteme s porozuměním každý den.“ Jedná se o pracovní listy, jejichž náročnost se postupem času stupňuje a jsou rozděleny do týdenních bloků. Každý týden se při čtecích dílnách žáci věnují určité dovednosti, která vede ke kritickému myšlení – předvídání, určování hlavní myšlenky, sledování záměru autora, rozlišení fantazie a reality, posloupnost. Rozvíjené dovednosti se cyklicky opakují. Z vlastní zkušenosti může autorka potvrdit, že dílny čtení jsou oblíbenou náplní vyučovacích hodin a děti se na ně velmi těší. Dílny čtení se pravidelně opakují a kromě aktivit s pracovními listy se dají zařadit různorodé činnosti od tiché individuální četby, přes hlasité předčítání, prezentaci vybraných knih, psaní podvojných deníků, předvídání jak příběh bude pokračovat atd. Záleží na věku a možnostech žáků. Z edukačních produktů žáků je zřejmé, že během dílen psaní dochází k hlubšímu uvažování nad daným tématem.

Učitelé při čtenářských dílnách přirozeně vycházejí z potřeb a čtenářských zájmů dětí.

„Žáci mají právo číst v příjemném prostředí, knihy dle vlastního výběru, přiměřené jejich vlastním zájmům a čtenářské zkušenosti. Mohou číst svým tempem, svou čtenářskou zkušenost sdílet s učitelem i ostatními spolužáky. Jsou ceněny vlastní myšlenky a názory žáků.“²¹

²¹ TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2007, 97 s. ISBN 978-807-2903-153. [S.49]

Metodou, která je velmi vhodná a pedagogy také často zařazována do dílen čtení je řízené čtení. Dovednosti rozvíjené metodou řízeného čtení jsou následující:

- a) na základě analýzy textu a svých dosavadních zkušeností předvídá, jak by text mohl pokračovat, pro svá tvrzení hledá důkazy v textu, ve své předpovědi propojuje vodítka textu se svými čtenářskými i životními zkušenostmi, při zdůvodňování předpovědi umí rozlišit, kde čerpal důvody pro své předpovědi (zda v textu, anebo ve čtenářské či životní zkušenosti)
- b) porovnává svou verzi s novými poznatky z textu, rozporná shody a odlišnosti
- c) hledá odpovědi na otázky (k jednání postav, autorovu stylu, záměru, věrohodnosti faktografie, souvztažnosti uvnitř textu...)
- d) rozvíjí vlastní představivost
- e) zapojuje nejen rozumové, ale i smyslové vnímání
- f) při skupinovém předvídání nebo předvídání ve dvojici naslouchá druhým a rozvíjí jejich nápady²²

Dílny čtení podporují otevřenou atmosféru ve školní třídě, podněcují diskuze a podporují individuality žáků. Autorka má také pozitivní zkušenost s přítomností rodičů na těchto dílnách. Rodiče se stávají účastníky vzdělávacího procesu, přinášejí do výuky nové podněty a pro žáky je jejich přítomnost důkazem, že se jejich učení a výsledky učení aktivně zajímají.

Dílna psaní je podobně jako dílna čtení pravidelně zařazována do učebních aktivit. Na 1. stupni ZŠ je však důležité dbát na potřeby, schopnosti a postupné rozvíjení písarských dovedností žáků první až páté třídy. Stejně jako dílna čtení i dílna psaní nabízí mnoho aktivit, které podporují a rozvíjí skutečné, efektivní učení a vedou ke kritickému myšlení. Proces tvorby při dílně psaní zahrnuje přípravu, psaní hrubé verze, přepracování a publikaci/ prezentaci. Důležitou součástí hraje aktivní účast žáka při výběru tématu a také cíle textu – komu bude určen. Další aktivity v dílně psaní

²² STEEL, J.L., MEREDITH, K.S., TEMPLE, Ch., WALTER, S. *Rozvíjíme kritické myšlení, Příručka II.*, o.s.Kritické myšlení, Praha, 2007.[S. 13]

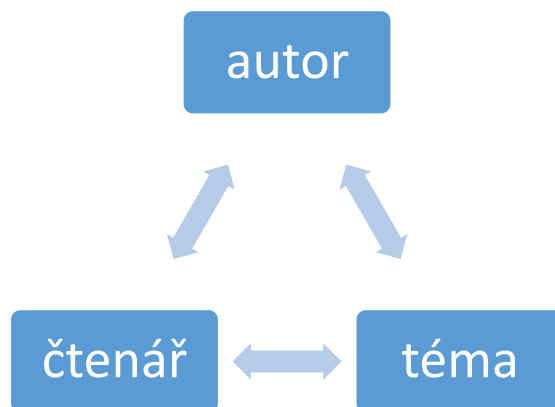
usnadňují žákovi tvůrčí proces. Skvělou pomůckou pro dílny psaní je publikace nakladatelství Šafrán, kde jsou popsány vzorové lekce a připraveny pracovní listy, se kterými se již žákům v 1. třídě snadno pracuje. Na osobnosti učitele je pak pomáhat žákům s tvorbou textu vhodně kladenými otázkami, poskytnout dětem inspiraci a být ochotným posluchačem. Při tvorbě vlastního textu nelze však v žádném případě opomenout gramatickou a stylistickou správnost, která je přenechána dětem do té míry, která odpovídá jejich znalostem. V podmínkách primární školy je dobré vymezit téma (např. voda) a děti dále v tématu zvolí konkrétní zaměření. (př. voda jako živel, život ve vodě, savci žijící ve vodě atd....)

Zásady pro psaní k rozvoji kritického myšlení

- 1) Psaní, které má pomoci hlouběji přemýšlet je neznámkovatelné. Student se má soustředit na plynulý tok svých myšlenek, které zaznamenává. Nesmí být svázán strachem z pravopisné či stylistické chyby.
- 2) Autoři potřebují pro tvůrčí psaní prostředí, ve kterém se cítí bezpečně. Je nutné ve třídě vytvořit atmosféru důvěry, otevřenosti a respektu, kde nikdo nebude vystaven posměchu.
- 3) Autoři musejí porozumět tomu, že obvykle neexistuje jediné správné řešení problému, že je jen málo otázek, které můžeme zodpovědět jen jediným způsobem.
- 4) Je nutné dopřát žákům odpovídající odezvu a poskytnout mnoho času pro otevřenou diskuzi.

Pokud nám jde o to, aby se děti učily samostatně kriticky myslet, musí být téma, o němž budou přemýšlet zajímavé a něčím významné především pro ně.

James Moffet přišel s koncepcí, že autor píše o tématu, jež si sám zvolil, pro publikum, které se skutečně zajímá o to, co autor o tématu říká.



Obrázek 2 Moffetovo schéma

Ze své dosavadní pedagogické praxe autorka této práce může potvrdit, že je skutečně velice přínosné a motivující, když si téma práce žáci mohou zvolit sami. Psaní by nemělo být pouhým nástrojem ke zkoušení a kontrole naučených jevů. Učitel by rovněž neměl být jediným a neomylným publikem napsaného textu. Většinou tomu tak bývá a učitel práci hodnotí pouze z pohledu správné gramatiky, stylistiky a dále pak zdali práce odpovídá vybranému tématu, se kterým autor však nemusí mít nic společného. Autorovi se tak dostává nedostatečná zpětná vazba a zkušenost, kterou získává, nemá nic společného s touhou vyjádřit své myšlenky a nepodporuje tak smysluplnost psaní.

5.3 Otázky a jejich vliv na rozvoj kritického myšlení

Důležitou součástí kritického myšlení jsou učitelem kladené otázky. Těmi může žáky v kritickém myšlení povzbuzovat a rozvíjet, avšak při špatné volbě otázek a postupu může v některých případech i přispět k tomu, že kritické myšlení bude potlačeno. Podle odborníků na kritické myšlení je potřeba pokládat takové otázky, které ve třídě vytvářejí tvůrčí atmosféru, nabádají k přemýšlení, porovnávání a diskuzím. Podle zásad konstruktivismu je nutné, aby byl žák ve svém učení aktivní. V kritickém myšlení se aktivita žáka podněcuje i tím, že učitel není brán jako garant odpovědí a správných řešení. Pedagog, který pracuje podle zásad kritického myšlení, vede své žáky, aby na většinu odpovědí přišli sami. Učí žáky, že jejich jednotlivé myšlení je inspirativní a plnohodnotné jak pro ně samotné, tak pro celý učící se kolektiv. Pedagog

žáky učí, že neexistují definitivní pravdy, že svět se neustále vyvíjí a tak jsou lidské poznatky neustále vystaveny tlaku nových poznání, ztrácejí na pravdě, rozšiřují se anebo potvrdí svou platnost novými argumenty. Učitelovy otázky jsou „silnou zbraní,“ která žákům během vyučování umožňuje přirozeně se zapojovat a rozvíjet tak kritické myšlení na různých úrovních, které zvyšují jejich schopnost přemýšlet.

„Typy otázek, které učitel klade, napovídají žákům, jaký druh informací se nejvíce cení a jaký způsob myšlení je ve škole bezvýznamný.“²³

Výzkumy dokazují, že 75 % otázek ve výuce je stále stejného druhu a vyžadují jednoslovnou odpověď nebo fakt, který žáci z předchozí výuky znají. Většinou se jedná o otázky uzavřené, které nerozvíjejí žákovi schopnosti kriticky myslet a skutečně přemýšlet. Česká Republika není jediná, která se potýká s těmito nelichotivými výsledky výzkumu týkajícími se typu pokládání otázek ze strany učitele. Podobné výzkumy např. v USA potvrzují české výsledky. Studie na Slovensku odhalily podobnou tendenci, podle které až 95 % učitelových otázek vyžaduje jednoznačnou odpověď. Vyžadovaná jednoslovná nebo frázovitá odpověď žákům ukazuje, jaký druh odpovědi se vyžaduje a současně také jaká úroveň myšlení se jim nejvíce vyplatí a na tu se poté nadále zaměřují. Nepřiměřeným důrazem na faktické odpovědi je žákům upírána přirozená touha po odpovědích, které žáky rozvíjejí a pomáhají jim pochopit souvislosti.

„Obrovské množství dostupných informací se nelze naučit, navíc znalost holých faktů je téměř bezcenná.“²⁴

V současné době je důležitou součástí vzdělání schopnost třídit, vidět spojitosti, hledat souvislosti. Jednoslovné odpovědi nerozvíjejí tyto cenné dovednosti. Odpovědi na takové otázky vyžadují pouze povrchovou znalost obsahu a nepodceňují přemýšlení a už vůbec ne diskuzi. Mnozí žáci zjistili, že stačí vybavit si, nebo rychle vyhledat určitou faktickou informaci, která je odpovědí na učitelovu otázku a vedlejší zůstává, že

²³ STEEL, J.L., MEREDITH, K.S., TEMPLE, Ch., WALTER, S.: *Rozvíjení kritického myšlení*, o.s. Kritické myšlení. Praha. 1997. [S. 8]

²⁴ STEEL, J.L., MEREDITH, K.S., TEMPLE, Ch., WALTER, S.: *Rozvíjení kritického myšlení*, o.s. Kritické myšlení. Praha. 1997. [S. 8]

vůbec nepochopili hlavní myšlenky a jádro problému. V tomto směru se poté jedná o stagnaci a pouhé memorování.

Aby docházelo k efektivnímu uvažování, integraci nových poznatků a přestavování vstupních prekonceptů, žáci musí smysluplně diskutovat, naučit se formulovat své myšlenky, argumentovat. Teprve pak se nové poznatky stanou trvalými. Podstatné je uvědomit si, že způsob a hloubka přemýšlení přímo závisí na tom, jaká otázka byla položena. Otázky jsou spouštěcím prostředkem různých typů myšlenkových procesů na různých úrovních obtížnosti a kultivovanosti. Učitel by se měl snažit používat otevřené kreativní otázky, na něž může existovat několik odpovědí a které neznemožňují následný dialog. „*Není náhodou, že anglický termín pro otázku – „question“ – obsahuje výraz „quest“, tj. „hledání spojené s nejistotou, které může být i riskantní“. Původ slova „question“, přinejmenším v angličtině, tedy naznačuje hledání, jehož výsledek je nejistý.*“²⁵

Podle Sanderse tvoří otázky a jejich typy svou vlastní hierarchii. Na nejnižším, nejméně kultivovaném a sofistikovaném stupni tázání a myšlení stojí otázky, které vyžadují prostou reprodukci nebo faktickou odpověď. Naopak na nejvyšším stupni mentální a duševní činnosti stojí otázky a odpovědi, které vyžadují formulování vlastních soudů a hodnocení. Tázání je však komplexní činností, protože zkoumání určitých problémů vede k různým úrovním myšlení a tedy i ptaní se a odpovídání. Je tedy nutné uvést, že všechny typy otázek mají své nezastupitelné místo, protože vedou k různým druhům myšlení.

„*Pokud tázání a myšlení ustane na doslovné (memorování, faktografické, reprodukční) úrovni, znalosti studentů se podobají informacím v encyklopediích, které stojí odloženy na zaprášených policích.*“²⁶

²⁵ ZAGAŠEV, I. *Jak se dobře ptát*. In Kritické listy 5, 2001. [S.22]

²⁶ STEEL, J.L., MEREDITH, K.S., TEMPLE, Ch., WALTER, S.: *Rozvíjení kritického myšlení*, o.s. Kritické myšlení. Praha. 1997. [S.15]

Tabulka 1 Bloomovy taxonomie otázek – Sandersovo přepracování

VYŠŠÍ ŘÁD	NÍŽŠÍ ŘÁD
Hodnocení	Aplikace
Co si myslíte o....? Podle čeho posuzujete či hodnotíte....?	Jaké jsou další příklady?
Syntéza	Porozumění
Jak bychom mohli přispět k ... zlepšit... navrhnout... vyřešit?	Co znamená...? Vysvětli to.
Analýza	Znalost
Jaké jsou části, znaky... důkazy pro?	Kdo? Co? Kde? Kdy? Jak ?

Otázky vyžadující doslovnou odpověď (znalost, paměť, doslovnost)

Jedná se o otázky, které jsou zaměřeny na zjišťování osvojených znalostí, jsou typické pro učebnice. K odpovědi stačí mechanické vybavení si informace, postačuje krátkodobá znalost částí určité problematiky, tématu. Od žáka předpokládá malý osobní vklad, žák pouze reprodukuje to, co již bylo řečeno. Příklad otázky: „Jaké zvíře žije v lese?“

Otázky překladové – převodové (verbalizace představ)

Díky těmto otázkám dochází k převodu informace z tvaru, ve kterém přišly do jiné formy. Otázky tohoto typu např. vyžadují, aby si žák vzpomněl nebo představil nějakou situaci a popsal, co vidí nebo slyší. Důležitou součástí odpovědi na tento druh otázek je práce se smysly. Přebodové otázky povzbuzují žáky k tomu, aby převedli nebo přeformulovali informace do jiné podoby. Příklad otázky: „Jak vypadá dort, který upekli pejsek a kočička?“

Otázky na porozumění – interpretační otázky

Při odpovědích na tyto otázky žáci hledají vztahy mezi jednotlivými myšlenkami, fakty, definicemi. Žák přemýšlí a hledá kontexty, kdy, jak a proč spolu jednotlivosti smysluplně souvisí. Tento typ otázek začíná stimulovat spekulativní myšlení. Sanders považuje interpretační otázky na vyšší úrovni myšlení za klíčové. Příklad otázky: „Proč myslíte, že chlapec utekl z domova?“

Aplikační otázky (zobecnování, řešící související problémy)

Tento druh otázek žákům poskytuje odhalovat nové problémy, vyplývající z učební látky, probíraného tématu. Příklad otázky: „Jaké jsou další příklady?“

Analytické otázky (posuzovací)

Ptají se, jestli je problematika dostatečně vysvětlena nebo jestli nějaké další dovysvětlení pomůže problém lépe pochopit. Příklad otázky: „Je konec příběhu důvěryhodný?“

Syntetické otázky (přeformulovací, tázající se na čtenářův vlastní výklad, hledající alternativy)

Otázky tohoto typu podněcují tvůrčí řešení problému, vyžadují samostatné myšlení. Oproti analytickým otázkám, které řeší problém na základě dostupných informací, syntetické otázky dávají žákům prostor pro zapojení svých znalostí a zkušeností, místo pro vytvoření vlastní alternativní varianty. Příklad otázky: „Co by podle vás mohl Malý Poseroutka udělat jinak, aby se vyhnul podezření?“

Evaluační otázky (usuzovací, vyžadující ujetí vlastního stanoviska)

Podněcuje žáky ve vytváření si vlastních úsudků o dobru a zlu, pravdě a lži podle vlastních měřítek a zkušeností. Pomáhají formovat žákovi vlastní postoje, přesvědčení a žebříček hodnot. Evaluační otázky vyzývají žáky, aby posuzovali hodnotovou úroveň informací a porozumění, které se jim skrz tyto otázky dostává, vede ke zvnitřnění nových myšlenek a názorů. Příklad otázky: „Jak se podle vás zachoval hlavní hrdina příběhu, když ohrožoval životy lidí, aby z hořícího domu zachránil svého psa?“

Cílem každého učitele by mělo být vykročit z území otázek vyžadujících jednoduchou odpověď, častokrát spíše jen kontrolu, jestli žáci dávají pozor. Pokud takto učitel učiní, dá žákům zároveň najevo, že si váží jejich myšlení a mají právo na svobodný úsudek. Žáci začnou samostatně myslet a používat vlastní slova, začnou využívat všechny poznatky a zkušenosti, které v sobě nashromačovali z předchozího učení. V diskuzi, kterou dobře položené otázky vyvolají, jsou žáci postaveni přímé konfrontaci se svými spolužáky a musejí obhajovat své vlastní nápady a názory, musejí k tomu používat vlastní, ale srozumitelnou slovní zásobu. Nejen slovní zásoba celé třídy se rozvíjí a bohatne. Také schopnost argumentace, vlastní prezentace, ale i vyslechnutí a respektování názoru druhého se rozvíjí a podněcují žákovo myšlení ke skutečnému přemýšlení a kritickému myšlení.

6 Metody kritického myšlení

Během autorčiny pedagogické praxe a to zejména v současné době, kdy působí jako třídní učitelka v 1. třídě na Lauderových školách v Praze, aktivně zapojuje metody kritického myšlení do své výuky. Díky studiu odborné literatury, zejména pak publikací, které vydalo o.s. Kritické myšlení od autorů J.L. Steelové, K.S. Meredith, Ch. Temple a S. Waltera: Rozvíjení kritického myšlení a Příruček I. – VI., dále pak díky navštěvování kurzů Kritického myšlení a setkávání se s pedagogy, kteří se aktivně vydali cestou kritického myšlení, se autorka rozhodla v následující kapitole popsat vybrané metody a připojit svou vlastní reflexi k jednotlivým metodám kritického myšlení používaných v jednotlivých fázích modelu E-U-R. Autorka tuto problematiku hodnotí jak z pohledu studentky Pedagogické fakulty UK, protože některé z metod si vyzkoušela již během svého studia, tak i z pohledu dále se vzdělávající učitelky. Některé z metod Kritického myšlení si měla autorka možnost vyzkoušet na kurzu kritického myšlení a v neposlední řadě reflektuje vybrané metody z role vyučujícího pedagoga. Kapitola je rozdělena do tří podkapitol a to podle modelu E – U – R a používání jednotlivých metod právě v dané fázi.

6.1 Metody používané během fáze Evokace

Aktivity, které volíme ve fázi Evokace, mají žákům umožnit vybavení si dosavadních poznatků a zkušeností. Jejich cílem je také motivace žáků.

6.1.1 *Myšlenkové mapy, clustering (vytváření asociací)*

Tato učební strategie povzbuzuje žáky k otevřenému přemýšlení o určitém tématu. Jedná se o lineární formu myšlení, která je těsně spojena se způsobem fungování lidské mysli. Vytváření myšlenkových map podporuje aktivní učení. Využívá se především ve fázi evokace, kdy stimuluje myšlení a vybavování si spojitostí, než je téma prostudováno a ve fázi reflexe, aby si žáci uvědomili nové znalosti v souvislostech. Tvorba myšlenkové mapy je spojena se psaním, takže může zároveň sloužit jako dobrý nástroj pro uvádění do procesů psaní. Tvorba myšlenkové mapy je flexibilní strategií, protože je možné využít ji jako skupinovou i individuální aktivitu.

Důležitou součástí tvorby myšlenkových map je následná prezentace a prostor k diskuzi.

„Myšlenková mapa je metodou nejen moderní, ale skutečně i efektivní, neboť umožňuje dětem učit se aktivně a uplatnit dosavadní zkušenosti. Ukazuje dětem i učitel, co vše již žáci vědí a zároveň i to, co ještě neví. Povzbuzuje zájem učit se a ptát se, pomáhá graficky znázorňovat souvislosti. Prohlubuje poznání pojmů a vztahů mezi nimi.²⁷“

Myšlenkové mapy lze používat s dětmi od 1. ročníku, kdy tyto mají v prvopočátku podobu obrázků, v pozdější době pak můžeme zkoušet vytvářet myšlenkové mapy i běžným způsobem. Ve 2. ročníku už myšlenková mapa může být běžným způsobem práce, dochází také ke kvalitativnímu posunu v tvorbě a podobě myšlenkové mapy – žáci pracují s kategoriemi a začínají pracovat se vztahy. Závažným krokem vpřed jsou otázky učitele (Máme tu už něco podobného? K čemu to patří? Není to tu už napsáno jinými slovy? Jak se říká kvádru, krychli a válci dohromady? ...). Protože mapy přímo vybízejí k další práci a k návratům, je důležité, aby byla mapa stále k dispozici.

Kroky k tvoření myšlenkové mapy:

- Napsat základní slovo nebo výraz nahoru nebo doprostřed listu papíru, tabule.
- Začít psát slova nebo výrazy, na které žáci přijdou v souvislosti s vybraným námětem. Kromě pojmů můžeme zapisovat i vzniklé a zatím nezodpovězené otázky.
- Zatímco budou žáci zapisovat své myšlenky, budou zakreslovat i taková spojení mezi nimi, která se zdají vhodná.
- Žáci by měli zapsat všechno, všechny myšlenky, na kolik přijdou, dokud nevyprší čas nebo nedojde k vyčerpání námětu.

²⁷ TOMKOVÁ, A., STRCULOVÁ, V. *Myšlenková mapa v primární škole*. In Kritické listy 5, 2001. [S.14]

Pravidla:

- Zapište všechno, na co přijdete. Nehodnoťte nápady, pouze je zapište.
- Nezapínejte se pravopisem nebo jinými omezeními při psaní.
- Pište, dokud neuběhne všechen určený čas.
- Pokud nevíte jak dál, chvíli kreslete na papír, dokud vás zase něco nenapadne.
- Vytvořte co možná nejvíce spojení. Neomezujte množství nápadů nebo tok myšlenek a vazeb.²⁸

Reflexe: Tuto metodu jsem si oblíbila již během svého studia na PedF UK a používala jsem ji zejména v procesu učení se na zkoušky a dále jako pomůcku k vytváření příprav na jednotlivé praxe. Mně osobně myšlenkové mapy pomáhají vybavit si a formulovat, co již vím a o čem mám ještě potřebu dozvědět se více. Přivádí mě k novým souvislostem a tak jsem díky grafickému ztvárnění schopna vybavit si mnohem více poznatků. Během učení se na zkoušky mi myšlenkové mapy pomáhaly vytvořit si osnovu, která má přesah do problematiky mimo danou otázku a tak problematice lépe porozumět. Dávají mi možnost podívat se na věc z mnoha různých úhlů pohledu. Jako třídní učitelka 1. třídy myšlenkové mapy se svými žáky používám již od začátku školního roku a v současné době, před koncem školního roku, je znatelný posun v individuálním i skupinovém tvoření myšlenkových map. Nejprve jsme začínali mapy vytvářet pomocí obrázků a postupem času, kdy si žáci stále lépe osvojovali dovednosti psaní a čtení, začali jsme myšlenkové mapy vytvářet klasicky. Vytváření myšlenkových map patří k velmi oblíbeným činnostem celé třídy.

6.1.2 Brainstorming

„Brainstorming je výuková metoda, kterou využíváme k řešení problému, k rozvoji tvořivosti. Tato metoda, jejíž název v překladu znamená „bouře mozku,“ je založena na produkci co největšího počtu návrhů řešení určitého problému a jejich posouzení, a to ve velmi krátké době.“²⁹

²⁸ STEEL, J.L., MEREDITH, K.S., TEMPLE, Ch., WALTER, S.: *Rozvíjení kritického myšlení*, o.s. Kritické myšlení. Praha. 1997. [S.23]

²⁹ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISSN 978-80-247-1821-7.. [S.119]

Jde o činnost, během níž si žáci sepisují vše, co vědí, nebo si myslí, že vědí o daném tématu. Mohou také klást otázky. Činnost je časově omezena – obvykle na pět minut. Během této aktivity je velmi důležité vytvořit bezpečné prostředí a nepřipouštět se kritika, protože i zdánlivě vypadající absurdity mohou vést k efektivnímu řešení. Metodu brainstorming je vhodné používat při řešení problémů, u kterých neexistuje jednoduché řešení nebo odpověď, ale k výsledku se dopracováváme metodou pokusu a omylu.

Základní pravidla brainstormingu: (Maňák, Švec, 2003)

- Podporovat volnost v tvorbě myšlenek, tolerovat i absurdní nápady, neboť i ty mohou vést k řešení.
- Žádný nápad nekritizovat. Nápady se posuzují až v další fázi, kdy společnou diskuzí dojde k objevení nejlepšího řešení.
- Orientace na produkci co největšího počtu, neboť brainstorming je založen na principu, že čím více nápadů bude vyřčeno, tím větší pravděpodobnost, že vznikne hodnotný nápad.
- Každá myšlenka musí být zaznamenána.
- Vzájemná inspirace při tvorbě nových myšlenek pomocí již vytvořených nápadů.³⁰

Reflexe: Tuto metodu využívám ve své současné praktické činnosti velice často. Má role v této učební strategii spočívá nejdříve v zapisování zmíněných nápadů na tabuli, následně vedu diskuzi a žáky směřuji určitým směrem. Často pracuji s párovým nebo skupinovým brainstormingem, kde si žáci ještě sami stanoví, jak a kdo bude nápady zaznamenávat. Žáci třídí informace, uvádějí věci do souvislostí, propojují poznatky z různých vzdělávacích oblastí, formulují a vyjadřují své myšlenky a názory, naslouchají promluvám spolužáků, účinně spolupracují a přispívají k diskusi v malé skupině.

³⁰ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5. [S.134]

6.1.3 Zpřeházené věty

Jedná se o skupinovou aktivitu, kdy učitel připraví pět nebo šest lístečků a na každém je uvedena situace z textu – zapsána větou. Třída má za úkol seřadit situace/ věty do správného pořadí. Doporučuje se zařadit tuto metodu před čtením literárního textu. V této učební strategii je potřebné dbát na dostatečný prostor pro otevřenou diskuzi, protože je nutné, aby se na konečném pořadí vět shodla celá skupina. Poté se čte text a žáci zároveň dostávají zpětnou vazbu, jestli je jejich řešení správné. Metoda je velmi flexibilní. Je možné upravit počet lístečků podle schopností žáků, dále je možné upravovat náročnost vět, nahradit je obrázky a také je možné aktivitu zadat do různě početných skupin.

Dovednosti rozvíjené touto metodou:

- soustředěnost
- čtení s porozuměním
- ověřování správnosti
- formulce vlastních otázek
- schopnost uspořádání podle logické posloupnosti³¹

Reflexe: Metodu aktivně zařazuji do svých vyučovacích hodin. Nejdříve jsme s touto metodou začínali skrze obrázky, které měly logickou posloupnost. Na začátku školního roku jsme začínali např. s pěti lístečky, na kterých bylo postupně dokreslované slunce nebo jiný graficky jednoduše znázornitelný symbol. Poté bylo symbolů více, následně je nahradily obrázky vyjadřující dějovou linii a s rozvojem čtenářských dovedností jsme skrze tuto metodu skládali slova ze slabik, následně celé věty a v současné době pracujeme s metodou klasicky, protože žáci jsou již schopni číst plnohodnotný text. V odborné literatuře jsem nenašla zmíněné alternativy této metody, jak je popisují z praxe, ale myslím si, že jsou efektivní, protože se dají zařazovat již od počátku školní docházky a přechod z obrázkové formy k formě v psané podobě byl pro žáky přirozený.

³¹ STEEL, J.L., MEREDITH, K.S., TEMPLE, Ch., WALTER, S. *Další strategie k rozvíjení kritického myšlení, Příručka III.*, o.s.Kritické myšlení, Praha, 2007 [S.31]

6.1.4 Klíčová slova

Učitel napíše na tabuli čtyři nebo pět klíčových slov vyjadřující podstatu probírané látky nebo textu. Žáci mají individuálně nebo ve dvojicích vymyslet během časového limitu, obvykle to bývá pět minut, obsah textu. Po uplynutí stanoveného času své nápady prezentují třídě a svá tvrzení opírají o argumenty. Klíčová slova je potřeba vybrat tak, aby žákům umožnila zhruba odhadnout osu příběhu, ale zároveň aby neprozradila klíčové tajemství textu. Je dobré zabránit tomu, aby se žáci ve svých představách příliš odchylovali od skutečného tématu. Velmi tedy záleží na učitelově volbě klíčových slov. Následně se čte text a žáci mohou jako další aktivitu sami vybrat pět klíčových slov z přečteného textu a následně diskutovat, proč je vybrali.

Reflexe: S touto metodou také aktivně pracuji ve svých hodinách. Musím ale zmínit, že začátky byly pro žáky velmi obtížné. Když jsem metodu zkoušela poprvé, tak jak je autory Příruček kritického myšlení popisována, nesetkala jsem se s úspěchem. Žáci pouštěli uzdu své fantazii a aktivita pro ně byla velmi obtížná. Je pravděpodobné, že jsem pro věkovou skupinu žáků 1. třídy neuměla vybrat správná klíčová slova. Metodu jsem tedy opět zjednodušila a použila obrázky. Žákům jsem do dvojic rozdala části obrázku a jejich úkolem bylo odhadnout, co na obrázku bude. Postupem času byly obrázky komplikovanější a také mé otázky nesměřovali pouze k tomu, co je na obrázku, ale také např. k tomu, proč si děti hrají na písku, proč postavili zrovna bábovku lokomotivy a ne tunel pro lokomotivu apod. Postupně jsme se dopracovali ke klíčovým slovům, ale aby žáci sami vybírali klíčová slova z textu, jsme ještě nezkoušeli.

6.1.5 Volné psaní

Volné psaní je jednou z brainstormingových aktivit. Úkolem je během pěti minut napsat cokoliv žáka napadne o určitém tématu. Po uplynutí časové dotace, je vhodné dopřát žákům ještě minutu času na dokončení myšlenky. Poté texty sdílíme ve dvojici a následně je možné požádat o prezentaci napsaného dobrovolníky nebo vyzvat žáky k tomu, aby doporučili text, který slyšeli, a zaujal je. Volné psaní se píše jako souvislý text a je nutné po celou stanovenou dobu psát, aniž bychom psaní podřizovali stylistickým a gramatickým požadavkům. Volné psaní pomáhá objevit nečekané nápady, rozvíjí fantazii.

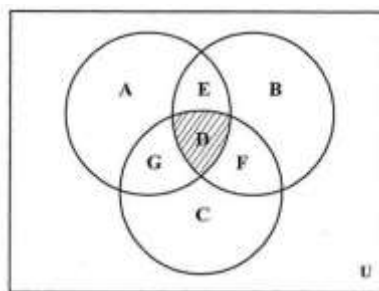
Pravidla volného psaní:

- Piš po celou stanovenou dobu vše, co tě k tématu napadá.
- Piš souvislý text, ne jen jednotlivá slova.
- Nevracej se k napsanému, neopravuj, nevylepšuj, co jsi napsal/a.
- Pokračuj v psaní, i když tě nic nenapadá, zapisuj i pomocné věty („Jak bych teď mohl pokračovat?“ nebo „Nic mě nenapadá...“) ale snaž se vrátit k tématu.
- Nenech se ve svých nápadech brzdit pravopisem (až budeš s textem dále pracovat, opravíš ho a vylepšíš i po formální stránce.)³²

Reflexe: Tuto metodu jsem si vyzkoušela již během svého studia. Poprvé pro mě bylo opravdu náročné psát po celou dobu. Pět minut mi připadalo jako věčnost. Postupem času se ale situace zlepšovala a metoda volného psaní mi začala připadat osvobozující a napadala mě spousta nových souvislostí. Ve své praxi jsem metodu ještě nezkoušela, v první třídě to zatím není možné. Protože jsem si sama metodu vyzkoušela a to tak, že jsem o ní nikdy dříve neslyšela, umím si představit, jak náročné může pro žáky být začínat s touto metodou.

6.1.6 Vennův diagram

Vennův diagram je tvořen dvěma či více překrývajícími se geometrickými útvary, nejčastěji kruhy nebo elipsami. Je to jedna z možností, jak graficky znázornit myšlenkové struktury, zpřehledňují kontrastní vlastnosti zkoumaných jevů a zároveň ukazují společné vlatnosti.



Obrázek 3 Vennův diagram

³² STEEL, J.L., MEREDITH, K.S., TEMPLE, Ch., WALTER, S. *Rozvíjíme kritické myšlení. Příručka II: o.s.Kritické myšlení*. Praha. 2007. [S.26]

Reflexe: Tuto metodu jsem si poprvé vyzkoušela a semináři Kritického myšlení. Protože mě nadchla, neváhala jsem a použila ji ve vyučovací hodině a to v prvouce. Hodina byla na téma „les.“ Pro srovnání jsem použila „listnatý“ a „jehličnatý“ les. Bylo pro mě skutečným překvapením, jaké nápady žáci zapisovali a jak pro ně byl úkol atraktivní. Velmi je bavilo hledat společné rysy a následné porovnávání, co napsala jiná skupina. Já byla v roli tichého pozorovatele a velmi jsem si užívala pracovní atmosféru, kterou se dětem podařilo přirozeně vytvořit.

6.1.7 Kostka

Kostka je učební strategie, která umožňuje o tématu uvažovat z mnoha různých úhlů pohledu. Nabízí žákovi různá hlediska a využívá k tomu symbol hrací kostky. Samotná hrací kostka je přizpůsobena této metodě a to nejen vhodnou velikostí, ale také takovým způsobem, že na svých stranách nese různá označení činností a to *popiš, porovnej, asociuj, analyzuj, aplikuj, argumentuj pro a proti*³³.

Nejprve je nutné zvolit námět a poté se postupuje následovně. Pokud se jedná o konkrétní předmět, který mají žáci před sebou, popisují, to co vidí. Pokud se jedná o abstraktní předmět, snaží si vybavovat jeho vlastnosti, znaky a co možná nejvíce podrobností. S touto metodou úzce souvisí metoda volného psaní, protože k zaznamenávání jednotlivých informací dochází právě skrz volné psaní, které by nemělo trvat déle než čtyři minuty. Záleží, o kterou stranu kostky se jedná, ale časová dotace volného psaní se pohybuje v rozmezí dvou až čtyř minut maximálně. Postupně se projdou všechny strany kostky. Poté následuje prezentace prací žáků.

Reflexe: Tuto metodu jsem s dětmi zkoušela jednou a musela jsem ji značně zjednodušit. Pro svou komplikovanost a náročnost se hodí pro žáky, kteří již dosáhli určité úrovně soustředění, mají dostatečně upevněné a rozvinuté dovednosti v psaní a jsou schopni hlubší diskuze. Metodu jsem vlastně použila jen jako zpestření výuky, bez efektu, který podle principů kritického myšlení poskytuje. Osobně si myslím, že právě využití určité metody jen pro „efekt“ je problematikou, která se ve spojení s metodami kritického myšlení objevuje celkem často.

³³ STEEL, J.L., MEREDITH, K.S., TEMPLE, Ch., WALTER, S. *Rozvíjíme kritické myšlení. Příručka II: o.s.Kritické myšlení*. Praha. 2007.[S.27]

6.2. Metody používané během fáze Uvědomění si významu

Jakmile žáci shrnuli dosavadní znalosti, které o tématu mají, došli k poznání, čím jsou si jisti a čím ne. Položili si otázky a ujasnili důvody, kvůli kterým se budou dále učit a jsou připraveni na druhou fázi. I touto fází můžeme žáky provést určitými vhodnými metodami a učebními strategiemi.

6.2.1 Systém značek I.N.S.E.R.T.

Název metody je zkratka anglického „interactive noting system for effective reading and thinking“ neboli v překladu „interaktivní značkovací systém pro efektivní čtení a myšlení“³⁴. Počet znaků, které žáci používají je v přímé závislosti na věku a zralosti. Obecné doporučení je, aby žáci od první do čtvrté třídy nepoužívali více než dvě značky. Touto metodou je možné předcházet situaci, kdy žák po přečtení textu neví, o čem četl.

Tabulka 2 Tabulka značek I.N.S.E.R.T

✓	Informace, která potvrzuje naše poznatky
+	Nová, zajímavá informace
-	Rozporuplná informace
?	Nesrozumitelná informace nebo bychom chtěli více informací

Reflexe: Tuto metodu se svými žáky často využívám. Je jednoduchá na vysvětlení a děti baví označovat text. Díky používání metody I.N.S.E.R.T. dochází k aktivní účasti všech žáků a aktivita není odkázána pouze na jednoho žáka, který zrovna hlasitě předčítá. Metodu značek v textu jsem také upravila a používala ji při práci s pracovními listy „Čteme s porozuměním každý den,“ kdy žáci obdobným způsobem označování v textu hledali důkazy pro svá tvrzení. Metoda I.N.S.E.R.T. patří mezi velmi oblíbené a vyhledávané metody mých žáků.

³⁴ STEEL, J.L., MEREDITH, K.S., TEMPLE, Ch., WALTER, S. *Další strategie k rozvíjení kritického myšlení. Příručka III: o.s.Kritické myšlení*. Praha. 2007. [S.33]

6.2.2 Řízené čtení

Během této metody je učitel průvodcem, který po celou dobu čtení textu provází a nabízí různé otázky, které směřují žáky k přemýšlení nad daným textem. Literární text je strukturovaný na několik částí a čte se postupně. Před čtením každé jednotlivé části učitel pokládá otázku, která má žáky motivovat k hlubšímu zamyšlení. Např. před samotným čtením odhadujeme, o čem by text mohl být podle názvu nebo doprovodné ilustrace. Následuje čtení úvodní části, poté je vedena krátká diskuze a následně učitel položí další otázku např. „Jak se bude děj dále vyvíjet?“ Motivačními otázkami učitel provází všechny části rozděleného příběhu. Řízené čtení klade velké nároky na přípravu učitele, protože ne každý text se hodí pro používání této metody. Je nutné, aby skutečně promyslel, na jaké části text rozdělit a jaké interpretační otázky zvolit. Cílem je především aktivní účast při čtení a získání hlubšího čtenářského prožitku. Důležitou součástí diskuze je rozhovor nad pocity žáků z četby.

Reflexe: V této metodě spatřuji jistá úskalí, protože jak jsem popisovala v postupech, metoda je velmi náročná na přípravu učitele. Během své praxe jsem zjistila, že je vskutku obtížné vyhledat vhodný text, který lze takto členit a to pro žáky, jejichž čtenářské dovednosti nejsou ještě zcela ukotvené. Myslím si, že bez důkladné přípravy učitele se metoda stává pouhou fraškou a jakousi hrou, která může zpestřit výuku, ale neplní svou funkci.

6.2.3. Podvojný deník

Metoda podvojných deník je používána z důvodu lepší propojenosti textu s vlastními prožitky. Napomáhá vytvoření osobního vztahu k probíranému tématu. Žák by měl především vědět, proč je důležité si probíranou látku osvojit. Pro přípravu podvojného deníku je třeba čistý list papíru, který je v polovině rozdělen svislou čarou. Do levé části žáci přepíší pasáž, která je zaujala, něčím zmátla, něco připomněla nebo se v ní objevuje něco, s čím žák nesouhlasí. Na pravou stranu poté zapisuje své poznámky a připomínky, proč si do levé části zaznamenal zrovna onu konkrétní pasáž. Metoda se hodí především pro čtení delších textů a učitel ji může korigovat tím, že zadá minimální počet záznamů na počet přečtených stran. Po přečtení celého textu probíhá společná diskuze, kde jsou žáci vybízeni k tomu, aby předčítali nejen své záznamy, ale podělili se i o své pocity, které u nich některé pasáže vyvolaly. Závěrem učitel položí

několik otázek. Bývají to otázky zaměřené do tří oblastí – **význam textu, otázky na vlastní text a otázky na autorův styl.**

Význam textu

- Co si z tohoto textu zapamatujete?
- Co jste si při jeho čtení mysleli?
- Které vaše otázky nechal text nezodpovězené?
- Co považujete za nejdůležitější poselství textu?

Otázky k vlastnímu textu

- Co byste změnili, kdybyste měli text přepsat?
- Považujete text za výjimečný? Jestli ano, proč?

Otázky na autorův styl

- Jakými prostředky se autorovi podařilo udržet vaši pozornost?
- Jakým způsobem autor upozorňuje na důležitou informaci?
- Jak autor rozvíjí své myšlenky? ³⁵

Reflexe: Tuto metodu jsem se svými žáky ještě nezkoušela. Je pro první třídu náročná a ani jsem nepřišla na způsob, jak bych ji mohla zjednodušit. Metodu jsme ale aktivně využívali během mého studia na vysoké škole a musím uznat, že mi přišla vhodná a skutečně efektivní. Nejprínosnější mi vždy připadala diskuze, protože některé poznatky mých spolužáků by mě samotnou nikdy nenapadly. Ale troufám si říct, že následná diskuze je vskutku nutnou součástí, protože bez ní metoda nemá kýžený efekt.

6.2.4. Kooperativní učení

Vytváření kooperativního uspořádání vztahů během učení je dlouhodobý proces. Je vhodné kooperaci kombinovat se samostatnou prací žáků. Základním jednotkou kooperativního stylu učení je učení párové – ve dvojici. Společně žáci čtou i píšou, diskutují, sdílejí, hodnotí výsledky své práce. Tento způsob učení umožňuje vyjádřit se i ostýchavým žákům a získat od spolužáka ihned zpětnou vazbu. Je dobré dvojice měnit, aby nenastala určitá stagnace. Kooperativní učení však není skupinová práce, protože

³⁵ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISSN 978-80-247-1821-7. [S.141 – 142]

rozdělení žáků do skupin ještě nezaručuje kooperaci mezi jejími členy. Z tohoto důvodu bylo pro kooperativní učení vymezeno pět základních principů.

1. princip: „Pozitivní vzájemná závislost,“ což znamená, že všichni členové skupiny spolu spolupracují na dosažení společných cílů. Pro úspěch skupiny musí uspět každý její člen. Členové vzájemně nejen spolupracují, ale také si pomáhají, sdílí studijní materiály, podporují se.
2. princip: „Individuální zodpovědnost.“ Tímto rozumíme, že každý člen je zodpovědný za svou práci a jeho část úkolu je hodnocena ostatními členy skupiny.
3. princip: „Přímá interakce.“ Každý se podílí na splnění úkolu a interakce je možná v každém momentě.
4. princip: „Sociální a kooperativní dovednosti jako prostředek i cíl.“ Tým funguje efektivně, členové kooperují, pomáhají si, důvěřují, naslouchají a vzájemně se i kontrolují a hodnotí.
5. princip: „Reflexe a hodnocení.“ Hodnocení probíhá mezi členy týmu, ale také samostatně, z učitelova pohledu je hodnocen tým, ale také jednotlivci. Tento princip je naplňován především stanovením přesných kritérií a používáním reflektivních otázek.³⁶

Reflexe: Kooperativní metody učení využívám s dětmi poměrně často. Ze začátku bylo obtížné, aby si na práci ve dvojicích zvykli. V současné době (třetí čtvrtletí) žákům připadá párové učení zcela normální a myslím, že se daří plnit principy kooperativního učení a tak se tedy jedná o skutečné kooperativní učení a ne práci ve skupině. Obtížné v této metodě mi však připadá zejména pátý princip a tím je hodnocení. Vyžaduje velké nároky na učitele, který potřebuje k hodnocení jasně stanovená kritéria, která umožní rychlé a spravedlivé hodnocení jak skupiny, tak i jednotlivce.

³⁶ TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2007, 97 s. ISBN 978-807-2903-153. [S. 37]

6.3 Metody používané během fáze reflexe

Cílem třetí fáze modelu E-U-R je vyjadřování individuálního porozumění tématu. V této fázi žáci propojují své poznatky z první fáze a to z evokace, dále sjednocují a systematizují nové poznatky, které získali během fáze uvědomování si významu. Rekonstruují svá vědomostní schémata a vytvářejí nová. V této fázi si také odpovídají na vlastní otázky, které se během učení objevily. Hledají a nalézají smysl učení, nové poznatky využívají v reálných životních situacích. Reflektivní část je individuální a není konečná. Optimálně vede k motivaci do dalšího učení a tím vytváří podmínky pro novou evokaci. Protože se používání některých metod nedá striktně označit jen pro určitou fázi a např. metoda Kostky, Brainstorming, Myšlenkové mapy se používají ve fázi evokace i reflexe, uvádím zde několik dalších metod, které jsem výše nepopisovala, a jsou vhodné zejména pro fázi reflexe.

6.3.1 Pětilístek

Tuto metodu je vhodné používat také ve fázi evokace. Podstatou pětilístku je třídění a shromažďování informací do stručných výrazů, které mají svou grafickou podobu a popisují probírané téma. Tato metoda se dá využít individuálně, ale také ve dvojicích. Je také možné vytvořit společný třídní pětilístek. Postup pro tvorbu pětilístku je následující:

První řádek tvoří jednoslovné podstatné jméno označující probírané téma

Druhý řádek je tvořen dvěma přídavnými jmény – popisují předmět

Třetí řádek je stává ze tří sloves – shrnují poznatky o daném tématu

Čtvrtý řádek je věta o čtyřech slovech – shrnutí

Pátý řádek je tvořen jedním slovem, nejčastěji podst.jm. a slouží k rekapitulaci³⁷

³⁷ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISSN 978-80-247-1821-7. [S.126]

Reflexe: Pětilístek patří k jednodušším metodám. V první třídě jsme pětilístek začali používat ve druhém pololetí, když už žáci získali určité dovednosti ve čtenářské gramotnosti. Při vysvětlování jak se pětilístek tvoří, jsem používala pomocné otázky typu: „Jaký je, co dělá atd.“ Ze začátku jsme s dětmi nepoužívali celý pětilístek, kvůli náročnosti jsme vynechávali čtvrtý řádek a tedy vytvoření věty. Nejsem si jistá, jak by na tuto úpravu reagovali tvůrci pětilístku, ale myslím si, že svůj účel třídít a upevňovat poznatky plní i ve zkrácené verzi.

6.3.2. Srovnávací tabulka

Jedná se o možnost, jak přehledně shrnout informace. Srovnávací tabulka je vhodná zejména v okamžiku, kdy žáci porovnávají více věcí, problémů nebo rysů dané problematiky. Tabulka se vytvoří jednoduchým způsobem a to tak, že vodorovně do řádků žáci zapíší srovnávaný jev a svisle do sloupců umístí jednotlivá hlediska, kritéria, podle kterých danou problematiku porovnávají. Tabulka je vhodná zejména z důvodu vytváření vlastní tematické struktury a revidování žákovských hypotéz na základě nových poznatků. Pro lepší představu autorka přikládá dětmi vytvořenou srovnávací tabulku z předmětu prvouka, kdy tématem hodiny bylo ovoce.

Tabulka 3 Srovnávací tabulka

	TVAR	CHUŤ	DOSTUPNOST	OBLÍBENOST
JABLKO	kulaté	Sladká i kyselá, někdy moučná	Po celý rok	100%
JAHODA	Kulaté, zužující se	Sladká, někdy bez chuti	Nejvíce na jaře, někdy i v zimě	100%
GRANÁTOVÉ JABLKO	kulaté	Sladké, někdy trpké	Špatně se shání	50%

Reflexe: Srovnávací tabulku jsem se svými žáky již několikrát používala. Využívali jsme ji zejména v matematice a v prvouce. Podle mého názoru se skvěle hodí jako pomůcka při geometrii – problematika rovinných těles a v prvouce se přirozeně nabízí mnoho témat, kde se dá srovnávací tabulka využít. Pro využití ve čtení a psaní zatím nenalézám vhodné chvíle.

6.3.3. T-graf

Touto metodou se rozumí univerzální grafický nástroj, pomocí kterého srovnáváme protikladné reakce v diskuzi. Tato metoda rozvíjí zejména schopnost argumentace a formulace vlastních názorů, pomáhá poukazovat na probíranou problematiku z různých pohledů a podporuje respektující přístup.

Důvody pro konzumování sladkostí	Důvody proti konzumování sladkostí
výborná chuť potřeba, odměna	nezdravé, kazí se po nich zuby drahé

Obrázek 4 T-graf, zdroj: autor

Reflexe: Tuto metodu používám ve své výuce zejména v diskuzích, kde se většina nemůže shodnout. Také pomocí této metody řešíme problematické situace, kdy někteří zastávají jiný názor než většina. Myslím si, že tato metoda nabízí učitelům široké využití, ať už ve výuce jako zajímavý nástroj k pozorování jevů z opačných pohledů, anebo jako pomůcku při korigování vztahů ve třídě. Mě osobně se osvědčila právě na korigování vztahů ve třídě, kdy k nastolenému problému žáci přistupují s větším respektem a oproštěním od malicherností. Při psaní této reflexe si však uvědomuji, že jsem pozměnila prvotní význam této metody.

7 Shrnutí teoretické části

Čím tedy vlastně kritické myšlení je? Cíl výuky nebo výuková metoda? Odpověď není jednoduchá, stejně tak jako není jednoduchá definice pojmu kritické myšlení. Naučit žáky kriticky myslet by mělo být jedním ze stěžejních cílů výuky a to zejména kvůli kontrole informací, které přijímáme. Kritické myšlení by ale nemělo být pouze něčím naučeným, něčím, co žák použije, když mu učitel řekne - „mysli kriticky.“ Mělo by se stát přirozenou součástí našeho myšlení a při příjmu informací by mělo docházet k přirozené interakci, která jedinci pomůže ke kontrole získávaných informací, usnadní mu náhled a pochopení, že získanou informací může jiný jedinec v danou chvíli interpretovat rozdílně. Kritické myšlení je současně ale také výuková metoda, nebo přesněji způsob přístupu k učebnímu obsahu. Zaměření se na reálné situace, učební problémy spojené s běžným životem, odhalování vztahů mezi jednotlivými osvojenými jevy a fakty, vytváření vlastního názoru. Pod pojmem kritické myšlení nalezneme i metody, pomocí kterých dochází k efektivnímu rozvíjení kritického myšlení.

*„Kritické myšlení je nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k porozumění učiva, k hledání a nalézání souvislostí mezi zkoumanými jevy a vyvozování vlastních závěrů“.*³⁸

Třífázový model učení E-U-R-je konstruktivistickým modelem učení a řadí se mezi inovativní přístupy ve vyučování. Tvoří ho tři fáze: evokace, uvědomění si významu a reflexe. Metoda pracuje s individuálními vstupními prekoncepty žáka, které si v první fázi učebního procesu žák vybavuje a hledá vnitřní motivaci k učení. Ve druhé fázi dochází k rekonstrukci vstupních poznatků skrz individuální, skupinové nebo kooperační aktivity a uvědomování si proč se žák zabývá konkrétní problematikou. V poslední fázi – reflexi dochází k propojení poznatků do plnohodnotného celku, reflektování a hodnocení výsledků vlastního učení. V optimálním případě přirozeně dochází k nové evokaci, která je podnětem pro další učení. Během studia odborné literatury se autorka této práce nemůže nezmínit o rizikových faktorech třífázového

³⁸ Gavora, P. *Kritické myslenie v škole*. Pedagogická Revue. 1995, č. 1. [S.25]

modelu učení a metod, které se pro realizaci modelu E-U-R používají. V prostředí primární školy s ohledem na kognitivní a ontogenetický vývoj žáků se do výuky zařazuje mnoho dílčích aktivit, jejichž cílem je výuku obohatit a učinit ji pro žáky přitažlivější a zábavnější. Zařazování těchto činností však není garantem pro vytváření podmínek pro skutečné aktivní učení. Třífázový model učení a metody kritického myšlení jsou dobrým příkladem toho, že mohou být použity odlišně, než jaký je původní záměr a efektivita učebního procesu tímto ztrácí na své kvalitě. Evokace se chybně může vykládat jako zábavná část vyučovací hodiny naplněna různými herními činnostmi, reflexe může být z časových důvodů zbavena své podstaty o individuálním zhodnocení a dostatku času pro diskuzi a může tak odpovídat pouze na otázky typu: „Jak se vám hodina líbila?“ Náročnost některých metod kritického myšlení klade velké nároky na přípravu a odborné znalosti učitelů. Přesto, že si je autorka vědoma těchto rizik, nepochybuje o efektivnosti při správném používání metod kritického myšlení a třífázového modelu učení E-U-R.

8 Předmět a charakteristika výzkumu

V teoretické části autorka vymezila pojem kritické myšlení a popsala některé z používaných metod, které doplnila vlastní reflexí. Výzkumnou část této práce tvoří akční výzkum, jehož součástí je případová studie, která probíhá v prvním ročníku Lauderových škol, kde autorka působí jako třídní učitelka. Dále jsou součástí akčního výzkumu dvě dotazníková šetření. První z nich je zaměřené na žáky a druhé na pedagogy.

Psychologický slovník definuje akční výzkum podle P. Jarvise jako: „...*taková forma výzkumu, kdy výzkumník je účastníkem sledovaného jevu a tento jev se stává předmětem výzkumu.*“³⁹

Empirické šetření se skládá ze tří částí. První částí je analýza výsledků práce žáků a cíleně zaměřených rozhovorů s vybranými žáky. V další části autorka pomocí dotazníkového šetření směřovaného k žákům konkrétní třídy zjišťuje, jak subjektivně žáci vnímají metody kritického myšlení, které třídní učitelka ve své výuce používá. Poslední částí akčního výzkumu této diplomové práce je dotazník směřovaný na pedagogy, který si klade za cíl zjistit postoje učitelů k metodám kritického myšlení, využívání konkrétních metod a jejich efektivitu v běžné vyučovací hodině.

Cílem akčního výzkumu je zjistit, jak konkrétní metody, které třídní učitelka používá ve své výuce, subjektivně vnímají zúčastnění žáci. Dotazníková forma směřující k pedagogům, si klade za cíl zjistit intenzitu využívání metod kritického myšlení a posoudit efektivitu a funkčnost těchto metod.

8.1 Metody výzkumu

- Přímé pozorování
- Analýza konkrétních edukačních prací žáků
- Studium a analýza odborné literatury
- Rozhovor s žáky
- Dotazník směřovaný k pedagogům
- Dotazník směřovaný k žákům

³⁹ HARTL, P.; HARTLOVÁ, H.: Psychologický slovník. Praha: Portál 2009. ISBN 978-80-7367-569-1 [S.686]

9 Akční výzkum

Akční výzkum byl prováděn v Lauderových školách v Praze, v prvním ročníku, kde autorka působí jako třídní učitelka. Pro interpretační komplexnost je nejprve popsána charakteristika školy se svými specifiky, školní vzdělávací program, pedagogický sbor, prostory školy a její materiální vybavení a v neposlední řadě také komunikace školy zaměřená na rodiče a veřejnost. Případová studie je situována do prvního ročníku, ve kterém autorka této diplomové práce vyučuje. Součástí případové studie je charakteristika třídy z pohledu heterogenního složení se svými multikulturními specifiky. V další kapitole je popsán výzkumný vzorek a dále je prezentována realizace výzkumu, který se skládá z rozhovorů s vybranými žáky a analýzy žákovských edukačních prací, dále z dotazníkového šetření zaměřeného na žáky a v neposlední řadě z dotazníkového šetření směřovaného k pedagogům

9.1 Charakteristika školy

Lauderovy školy jsou tvořeny jako celostní vzdělávací projekt – mateřská škola, základní škola (1. stupeň), osmileté gymnázium a to v jedné budově v centru Prahy. Dítě, které nastoupí ve třech letech do mateřské školy, absolvuje první stupeň základní školy a úspěšně složí přijímací zkoušky na osmileté gymnázium, opouští školní budovu jako dospělý člověk s maturitou. Lauderovy školy představují jedinečný vzdělávací projekt Židovské obce v Praze, který byl uveden v život díky podpoře Nadace R. S. Laudera.

Základní škola vznikla v roce 1997, od roku 1999 existuje čtyřleté gymnázium. Dalším významným mezníkem se stal rok 2009, kdy byl schválen vznik mateřské školy a osmiletého gymnázia. Do budoucna se počítá s modelem víceleté MŠ, prvního stupně ZŠ a osmiletého gymnázia. Škola není určena jen dětem židovského původu, ovšem předpokládá a vyžaduje se respekt k židovským náboženským, kulturním a etickým tradicím a hodnotám. Ve škole se vyučuje podle specifického školního vzdělávacího programu Le Chajim vycházejícího a respektujícího rámcové vzdělávací programy MŠMT pro základní a gymnaziální vzdělávání. Od první třídy se žáci vzdělávají na poli židovské výchovy a v hebrejštině. Pro další rozvoj v této oblasti mají žáci a studenti řadu možností. Nad rámec povinných předmětů mohou navštěvovat odpolední kroužky hebrejštiny a židovských tradic, tematické semináře, přednášky Kulturního a vzdělávacího centra Židovského muzea, besedy se zajímavými hosty apod. Školní

budova prošla celkovou rekonstrukcí, žáci a studenti mají k dispozici dobře vybavenou a prostornou knihovnu, školní hřiště a tělocvičnu, posilovnu, hudební zkušebnu a počítačovou pracovnu se stálým připojením k internetu. V některých třídách jsou umístěny interaktivní tabule. Škola disponuje jídelnou zajišťující košer stravu. V odpoledních hodinách mohou žáci navštěvovat školní družinu, které se též vyskytuje v budově školy. První stupeň základní školy je tvořen pěti třídami. Ve třídě je maximálně 20 žáků. První stupeň v současnosti navštěvuje 70 žáků. Třídy prvního stupně jsou umístěny v prvním patře, přízemí náleží mateřské škole a druhé a třetí podlaží je vyhrazeno pro gymnázium. Škola je díky malému počtu žáků ve třídách značně familiární a dalo by se říci, že v centru velkoměsta ojedinelým projektem školy rodinného typu. Není výjimkou, že děti, které navštěvují mateřskou školku nebo první stupeň ZŠ, mají sourozence na gymnáziu. Žáci mají možnost setkávat se s odlišnými věkovými skupinami dětí a velmi se osvědčily akce, které jsou pořádány pro celou školu a tak se na nich aktivně podílejí jak děti předškolního či mladšího školního věku, tak také studenti z gymnaziálních ročníků. To vše vytváří velmi přátelskou a domácí atmosféru. Lauderovy školy patří do sítě židovských škol ve střední a východní Evropě, které byly v 90. letech 20. století zakládány Lauderovou nadací. Ve školní budově byl před 2. světovou válkou židovský sirotčinec. V červenci roku 1941 zde byla odehrána dětská opera Brundibár, která je světoznámým dílem a stala se symbolem dětské naděje v Terezíně. Navzdory téměř padesátiletému přerušení kontinuity židovského vzdělávání v Československu se Lauderovy školy v Praze nacházejí ve specifickém historickém kontextu, kde mohou čerpat jak z bohatého předválečného kulturního dědictví, tak ze současné spolupráce s židovskými školami v Evropě i v Izraeli. Proč škola nese název Lauderovy školy? Odpovědí je založení školy za podpory nadace R.S. Laudera. Nadace byla založena v roce 1987 k tomu, aby podporovala oživení židovského způsobu života ve střední a východní Evropě. Na jejím počátku byla mise Ronalda S. Laudera jako amerického velvyslance v Rakousku, kde se blíže seznámil s osudy židovského obyvatelstva v Evropě za 2. světové války. Postupné zapomínání hodnot a přínosu židovské kultury světu vedly poté Laudera k většímu zájmu o židovské kulturní dědictví a jeho rozvoj. Výsledkem tohoto zájmu se roku 1987 stalo založení Nadace, která dnes pod jeho jménem působí od Německa po Ukrajinu. Od roku 1994 Nadace Ronalda S. Laudera vyvíjí svou činnost také v Praze. Tehdy zde byl ve spolupráci s Židovskou obcí v Praze otevřen Program Lauderovy školky v Praze. V září 1997 byla ustavena Lauderova základní škola v Belgické ulici a o dva roky později Lauderovo gymnázium.

Od školního roku 2009/2010, k nim ještě ve stejné budově přibýly dvě třídy Lauderovy školky Gan Jehuda. Výuka na první stupni ZŠ vychází ze schváleného školního vzdělávacího programu Le Chajim, který vychází z RVP. Žáci absolvují stejný rozsah učiva jako na ostatních základních školách, přičemž je učivo obohaceno o předměty s židovskou tematikou a těmi jsou židovská výchova, které se zejména věnuje židovským tradicím, historii a aktuálním otázkám židovského způsobu života a již od prvního ročníku se žáci učí hebrejštinu podle kanadského výukového programu Tal Am čtyři hodiny týdně. Hodiny hebrejštiny a židovské výuky jsou spojeny v kompaktní celek. Výuka anglického jazyka probíhá od 3. třídy ZŠ.

Školní vzdělávací program Le Chaim – pro život vychází z RVP pro základní vzdělání, ze zaměření školy i z našich specifických vzdělávacích a výchovných cílů.

„Hebrejské Le Chaim jsme si zvolili za název školního vzdělávacího programu proto, že se snažíme, aby výuka v hodinách nebyla bezúčelná, ale aby se naopak zaměřila na to, co je potřebné pro život našich dětí. Počítáme s tím, že školní vzdělávací program bude živým dokumentem, který budeme zdokonalovat na základě soustavného zkoumání výsledků své práce a vzdělávacích potřeb žáků naší školy. Usilujeme o rodinnou školu kosmopolitního charakteru, kde se budou dobře cítit žáci i učitelé. Chceme navázat na tradice kvalitního židovského i českého školství, poučit se z dobrých zkušeností škol zapojených v síti Lauderových škol.“⁴⁰

Většina žáků školy pochází z židovského prostředí. Pro školu je typické kosmopolitní prostředí, protože mnozí žáci pocházejí z různých evropských zemí či z Izraele. Jedním z cílů školy je, aby se žáci - cizinci co nejdříve naučili česky a zapojili do běžného života školy. Pedagogové vnímají multikulturní prostředí jako velkou výzvu a využívají kulturní i jazykovou různorodost k vzájemnému obohacení všech žáků. Na prvním stupni působí pět třídních učitelů, učitel angličtiny, učitelka židovské výchovy a hebrejštiny a také speciální pedagožka a školní psycholožka. Vztahy mezi učiteli se pohybují na přátelské úrovni. Všichni pedagogové jsou vysokoškolsky vzdělaní. Učitelé jsou motivováni k dalšímu vzdělávání a zvyšování své odbornosti a těchto možností hojně využívají. Škola se snaží žákům nabídnout nejen kvalitní vzdělání, ale také

⁴⁰ Školní vzdělávací program - LE -CHAJIM TOVIM, Praha: Lauderovy školy při Židovské obci v Praze, Belgická 25, 2013

bezpečné a rodinné prostředí, které individuálně rozvíjí schopnosti a dovednosti žáků. Díky menšímu počtu žáků ve třídě je učitelům poskytnut prostor pro větší individualizaci výuky. Pro žáky se specifickými poruchami učení či chování na škole působí speciální pedagožka a psycholožka. Žákům se specifickými vzdělávacími potřebami jsou k dispozici individuální konzultace a nápravy. Poradenství speciální pedagožky a školní psycholožky také hojně využívají samotní pedagogové, veškeré nestandardní situace se citlivě probírají na profesionální úrovni s vizí optimálního řešení s ohledem na osobnost dítěte. Ve škole se používají moderní učebnice nakladatelství Fraus, výuka matematiky probíhá podle metod prof. Hejného a mnozí z učitelů jsou aktivní na poli inovace ve vzdělávání a to zejména v oblasti kritického myšlení a programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Někteří pedagogové pravidelně přispívali do periodik, jako jsou Kritické listy a aktivně se podíleli na vzniku příruček a metodických publikací k metodám kritického myšlení. Škola je také v programu „Rodiče vítáni“ a komunikace s rodiči je vstřícná a partnerská. Škola pravidelně pořádá různé akce a vzdělávací kavárny, na které jsou rodiče zváni a kterých se ve velkém počtu účastní.

9.2 Případová studie třídy

Třída, na kterou je výzkum zaměřen se skládá ze 17. žáků, z toho je 11 chlapců a 6 dívek. Jedna žákyně žije trvale v zahraničí. Devět dětí z celkového počtu šestnácti se znalo již před nástupem do první třídy, protože společně navštěvovaly mateřskou školkou Lauderových škol. Vstupní informace jsem získala ze záznamů, které byly pořízeny během zápisu do 1. třídy. Dva žáci měli doporučený odklad školní docházky kvůli grafomotorické nevyzrálosti, ovšem rodiče se rozhodli, že doporučení nepřijmou. Jeden z těchto žáků se na začátku školního roku jevil značně nevyzrálým a i v současné době, kdy se školní rok chýlí ke konci, není jeho grafický projev na úrovni ostatních žáků. Třidu se povedlo velmi brzy sjednotit a vytvořený kolektiv je přátelský, respektující a otevřený. Myslím si, že velkou mírou na vytváření kolektivu měl fakt, že se některé z dětí znaly již z mateřské školy a tím pro ně bylo zahájení školní docházky jednodušší v tom významu, že ve třídě již měli kamaráda nebo tvář, kterou znaly. Pro zbývajících sedm žáků, kteří navštěvovali odlišné mateřské školy, nebylo komplikované se do kolektivu zařadit, prosadit se a najít si kamarády. Přátelské vztahy ve třídě jsou poměrně

stále, tím, že je převaha chlapců, dívky se separovaly do jedné skupinky a jen ojediněle dojde ke konfliktům, které vyžadují zásah učitelky. Tím, že děvčata vytvořila tuto skupinu, projevují se dominantněji, než chlapci. Zřejmě to bude jistotou, kterou ve své kamarádské skupině mají. Ve třídě je několik výrazných osobností jak mezi dívkami, tak i mezi chlapci. Z důvodu stěhování do Izraele v lednu třídu opustil jeden z chlapců, ale již v dubnu do třídy přešel z jiné pražské základní školy nový žák, takže počet se znovu vrátil na původních šestnáct dětí přítomných ve výuce. Ve třídě je několik dětí z bilingvních rodin, ale až na jednoho chlapce všichni plynně a s porozuměním mluví českým jazykem. Protože se jedná o první třídu, zatím nemá žádný z žáků stanovenou diagnózu, která by se týkala specifických poruch učení nebo chování. Pouze v jednom případě došlo po vzájemné diskuzi ze strany učitelky, speciální pedagožky a psychologky, které na škole působí, k doporučení na vyšetření do pedagogicko – psychologické poradny. Jeden z žáků navštěvuje nápravu u speciální pedagožky, která se týká čtení. Jedná se o žáka, který do třídy přestoupil v dubnu a ve čtenářské gramotnosti, i kvůli tomu, že mateřským jazykem není čeština, byl oproti ostatním žákům ve třídě dosti pozadu. K výuce čtení jsem používala analyticko – syntetickou metodu a v měsíci dubnu už žáci bez problémů četli středně dlouhé věty a poměrně dlouhé texty. Přestoupivší žák četl pouze jednotlivá písmenka. Po poradě se speciální pedagožkou jsem vytvořila individuální plán výuky čtení a psaní, do kterého byla zahrnuta náprava se speciální pedagožkou a to dvakrát týdně jedna vyučovací hodina – tedy 45 minut. Celkově má třída nadprůměrné studijní výsledky, je velmi motivovaná k práci a do školy děti chodí s radostí. Tři žáci z této třídy navštěvují logopedii.

9.3 Výzkumný vzorek

Do svého akčního výzkumu jsem si záměrně vybrala tři žáky, s nimiž jsem vedla strukturovaný rozhovor. Tyto konkrétní žáky jsem vybírala kvůli specifikům jejich povah a projevování se v kolektivu. Jedná se o výrazné osobnosti třídy, vůdčí typy, které spojují dva výrazné osobností rysy a těmi jsou upřímnost a otevřenost. Tyto charakterové vlastnosti neprojevují zcela spontánně jen směrem ke svým vrstevníkům, ale také k učitelce. Není tedy výjimkou, že od dětí učitelka slyší otevřenou kritiku některých činností a nápadů a dostává se jí rad, jak by se dala určitá věc udělat lépe. Strukturovaný rozhovor jsem s dětmi vedla po skončení vyučování. Žáci byli po

dopoledni trochu unavení, avšak dobře naladěni a s rozhovorem souhlasili. Každý rozhovor probíhal samostatně a jako pomůcka sloužily edukační produkty dětí a to konkrétně – „Myšlenková mapa“ a „Pětílístek“ (viz. přílohy 1 – 6), které děti vytvářely při práci v dílnách čtení na téma „Zmrzlina.“ Tyto podpůrné práce jsem vybírala z důvodu jejich častého zařazování do výuky a také kvůli specifickým první třídy, protože je nutné brát ohled na dosažený stupeň získaných dovedností ve čtení a psaní, a také na zónu nejbližšího vývoje.

Žák A

Žák A je velice dominantním prvkem ve třídě, mezi chlapci jeden z nejvýraznějších. Jeho rodiče jsou oba z Ukrajiny, dlouhodobě však žijí v Čechách, žák A se narodil již v České Republice. Matka i otec mluví dobře česky, v řeči se vyskytují jen malé gramatické chyby – např. ve skloňování. Žák A česky mluví perfektně, někdy se stane, že nezná význam některých slov – např. úspěch, křupky, štokrle. Navštěvoval mateřskou školu Lauderových škol. Domácím jazykem je čeština. V kolektivu je žák A velmi vyhledávaným společníkem, je aktivní, rád zkoumá, jak věci fungují a má mnoho otázek. Nebojí se ptát. V malé míře, ale přesto velmi rád porušuje stanovená pravidla třídy a to zejména – „Po třídě se pohybujeme pomalu.“ Za porušení pravidel se vždy s úsměvem omluví. Má mnoho nápadů, co je potřeba prozkoumat, koho sledovat a díky těmto tvořivým hrám je s ním velká zábava. I z tohoto důvodu je jedním z nejvyhledávanějších společníků. Ostatní žáci mu otevřeně projevují svou náklonost, vyznávají mu lásku a výjimkou nejsou ani polibky na tvář od stejného pohlaví. Ve školních činnostech žák A vyniká zejména v matematice – skvěle uplatňuje logické uvažování, které je vyspělejší než u ostatních žáků ve třídě. Je rychlý počtář, počítá i s velkými čísly, většinou bez chyb. Čtení mu nedělá problém, někdy se stává, že se ještě příliš soustředí na grafémy a utíká mu obsah sdělení. V psaní dosáhl dobrých výsledků, všechny tvary písmen zvládá bez problémů, někdy dělá zbytečné chyby, protože pospíchá. Žák A také vyniká v tělesné výchově, kde uplatňuje strategické myšlení při hře a velmi dobře pracuje s míčem. Během vyučování potřebuje mnoho podnětů a stále něco nového. Opakovat činnosti ho nudí. Veškeré dění ve třídě hlasitě komentuje, odchází od svého pracovního místa, aby se mohl podívat, jak pracují ostatní. Někdy se stává, že se posmívá spolužákům, kteří udělali chybu.

Žákyně B

Žákyně B je velmi výraznou osobností ve třídě, často má konflikty s ostatními žáky kvůli malichernostem. Žákyni B však připadá „marnění času“ rozebírat možnosti řešení s ostatními, protože se domnívá, že pouze její nápad je ten jediný správný. Není výjimkou, že často diskutuje s učitelkou, že informace, kterou učitelka třídy předkládá je chybná. I po ověření informace z různých zdrojů za pomoci ostatních spolužáků (literatura, internet) je schopna stát si neústupně za svým názorem. Poté nastane situace, kdy odmítá spolupracovat, ale po krátké době je vše opět v pořádku, jako kdyby se nic nestalo. Žákyně B se narodila českým rodičům, v současné době do rodiny přibyl sourozenec – chlapec, což žákyně B nenese zrovna lehce. Často si na malého bratříčka stěžuje, že kvůli němu nemůže spát, že jí tahá za vlasy a otravuje, že kvůli němu nemá klid na domácí úkoly a že by bylo lepší, kdyby se ani nenarodil. Žákyně B vyniká zejména ve slovním projevu. Má neuvěřitelnou slovní zásobu a skvěle uplatňuje dovednost propojování jednotlivostí do širších celků. Při nástupu do první třídy již plynule četla. Během vyučovací hodiny potřebuje mnoho podnětů, časté střídání činností, také ihned potřebuje zpětnou vazbu a dožaduje se časté pochvaly a pozornosti. Žákyně B raději než ve skupině pracuje sama a to z toho důvodu, cituji: „Že to sama udělá nejlépe a nemusí se s ostatními otravovat.“ Kvůli tomuto přístupu ji občas „společenství holčiček vyloučí ze svých řad.“ Ve třídě je totiž pouze pět děvčat a ty vytvořily jakousi dívčí partu a žákyně B bývá častým zdrojem konfliktů. Kvůli těmto problémům čas od času nastane situace, kdy žákyně B sama přijde za třídní učitelkou, aby si s ní popovídala o dané situaci. Při těchto rozhovorech často pláče a velmi sebe samu kritizuje. Když ve třídě probíhá činnost, která žákyni B připadá nudná, odchází na toaletu. Ráda provokuje ostatní spolužáky a navádí je k různým činnostem, které jsou proti pravidlům, které si třída stanovila, ale sama je dělat nechce. V hodinách je aktivní, iniciativně přináší mnoho pomůcek a literatury, které následně využíváme v hodinách. V matematice často přijde na nové možnosti řešení, své nápady skvěle prezentuje. Ráda píše příběhy, které jsou inspirativní, dobře strukturované a s ohledem na věk žákyně velmi vyspělé. Již v první třídě se zajímá o gramatické jevy, aby v příbězích, které ráda vytváří, nebyly případné chyby.

Žák C

Žák C je z bilingvní rodiny. Matka pochází z Maďarska, otec je Čech. Maminka se žákem C mluví maďarsky, otec na syna mluví česky a dorozumívacím jazykem mezi matkou a otcem je angličtina a čeština. Žák C skvěle mluví česky, s výborným porozuměním. Žák C má starší setru, která také navštěvuje Lauderovy školy. Žák C je výrazná osobnost a to zejména díky své milé a nekonfliktní povaze a výraznému smyslu pro humor. Díky těmto vlastnostem je mezi dětmi oblíbeným a vyhledávaným společníkem. Žák C je klidným společníkem, kterému nedělá problém respektovat pravidla, ovšem velmi rád má legraci a tak neustále vymýšlí různé legrácky, hádanky, triky, jak ostatní rozesmát. Žák C má stále dobrou náladu. Často zapomíná domácí úkoly a své věci nemá v pořádku. Opakovaně se stává, že nemůže najít některé učebnice nebo pracovní sešity, zapomíná převlečení na tělocvik atd. Všechny tyto situace ale umí velmi dobře zlehčit vhodným vtipem, takže pro mě je vlastně nemožné se na něj zlobit. Žák C je vyhledávaným „partákem“ při kooperativním způsobu učení a při aktivitách, které probíhají ve skupině. Nezřídka kdy se stane, že se žáci pohádají kvůli tomu, kdo bude se žákem C ve skupině. Žák C se těmto jevům jen usmívá a vše komentuje vtipnými komentáři typu, cituji: „ Moje levá ruka bude s váma, pravá s váma, hlava bude všechno kontrolovat a nohy, ty obě nechám další skupině. Domluveno?“ Žák C je ve školních činnostech spíše průměrný, učení ho baví, velmi rád čte a počítá. Při hodinách je jeho aktivita různorodá podle toho, jestli ho probírané učivo zajímá, což učitelce sděluje velmi otevřeně vtipnými poznámkami typu, cituji: „Už se dozvíme jádro pudla?“ apod. Zatím se nestalo, že by svými vtipy překročil pomyslnou hranici úměrnosti a místo vtipnosti by se dostavila drzost. Jako třídní učitelka mám někdy pocit, že žák C „lépe vidí do mě, než já do něj.“ Své vtipy doplňuje skvělými grimasami, takže nejde, aby se člověk nezasmál. Ve třídě svým chováním navozuje velmi uvolněnou a přátelskou atmosféru, která je pro děti přínosná v tom, že se podle mého úsudku chovají opravdu přirozeně.

9.4 Realizace výzkumu

Rozhor s vybranými, výše popsanými žáky byl realizován v prostředí první třídy, které je dětem blízké. Rozhovor probíhal v odpoledních hodinách a žáky jsem si zvala jednotlivě, aby se odpověďmi případně vzájemně neovlivňovali. Atmosféra během dotazování byla přátelská a otevřená, odpovědi jsem nahrávala na mobilní telefon. Pro potřeby této diplomové práce jsem pro jejich interpretaci zvolila přepis.

Následnou analýzou jednotlivých žákovských prací, které sloužily jako podklad k rozhovoru a to konkrétně Myšlenková mapa a Pětílístek (viz. přílohy 1-6) a samotných rozhovorů odpovídám na první cíl této práce, kterým je odpověď na otázku, jak žáci subjektivně vnímají metody kritického myšlení. Prvotní struktura dotazníků byla stejná, ale při rozhovorech, se původní plán změnil, protože některé odpovědi byly velmi inspirativní a podnětné pro další doptávání. Rozhovor má tedy stejné hlavní otázky číslo 1-10, ale liší se podotázkami, ke kterým mě v průběhu dotazování inspirovaly odpovědi žáků a jsou označeny pomocí čísla a písmene.

9.4.1 *Rozhovor se žákem A*

1) Jak se Ti pracovalo na jednotlivých úkolech?

Pracovala se mi dobře. Jen se mi víc líbí, když tyhle věci děláme ve dvojici nebo ve skupině.

1.a) Proč se Ti více líbí pracovat při těchto činnostech ve dvojici nebo skupině?

Protože přijdeme na víc věcí. Mě napadnou jiné věci než ostatní a navíc je to lepší, protože je sranda.

2) Začal jsi pracovat hned?

Jo, už to znám.

3) Potřeboval jsi hodně času na přemýšlení nebo ti to šlo tak „jako samo“?

Myšlenková mapa mi šla sama, představil jsem si zmrzlinu a bylo to lehký. Ale pětílístek byl trochu těžkej. To jsem právě chtěl s někým spolupracovat. Pořád jsem koukal, co píšou děti vedle mě.

4) Jsi se svou prací spokojený?

Jo, jsem. Ty nejsi spokojená?

4a) Je důležité, abych já byla spokojená?

Mám rád, když mě pochválíš.

4b) Proč myslíš, že děláme myšlenkové mapy a pětílístky? Pro pochvalu paní učitelky?

Nevím, to asi ne, ale já to mám rád.

4c) Zkus se, prosím, zamyslet, nad otázkou, proč tyto činnosti děláme?

Já nevím. Asi abychom si rozmysleli, co víme.

5) Děláš tyto aktivity rád?

Jo, ale baví mě víc je dělat s někým, než sám. Někdy totiž nic nevymyslím.

6) Jsou pro Tebe tyto činnosti zajímavé?

Když je dělám s někým tak mě to hodně baví a zajímá a hlavně mě zajímá, když pak čtou ostatní, co vymysleli. Nejradyji mám, když máme něco jiného než ostatní skupinky.

6a) Proč se ti líbí, když máte něco jiného?

Protože jsme nejlepší.

6b) Myslíš, že je důležité být při tvoření myšlenkových map a pětílístků nejlepší?

Já nevím. Asi ne, každý si vymyslí, co chce. Ale já chci být nejlepší.

7) Chtěl bys něco dělat jinak?

Nevím. Vlastně teda jo, vím. Chtěl bych to dělat jen ve skupině a hlavně s Davídkem (spolužák), protože je s ním sranda.

8) Jak se při vytváření myšlenkových map a pětílístků cítíš?

Dobře, někdy se mi chce čurat. Ale jako baví mě to. Nejlepší je, když pak děláme mapu ještě nakonec, protože mě napadá víc věcí než na začátku a mám tam toho hodně.

9) Která aktivita je pro Tebe jednodušší – myšlenková mapa nebo pětílístek?

Myšlenková mapa. To mi jde líp a je to lehký.

9a) Proč je pro Tebe pětílístek těžký?

No, protože někdy nevím, co dělá. Dneska jsem věděl, že zmrzlina studí a chutná, to je lehký, ale někdy nevím.

10) Dozvěděl ses během těchto aktivit něco nového?

Když pak ostatní četli, co napsali, dozvěděl jsem se, že je i pistáciová zmrzlina a taky že se jedna jmenuje šmoulová. To jsem před tím vůbec nevěděl. A taky jsem se dozvěděl, že zmrzlina žije, protože kluci říkali, že žije v mrazáku. (smích)

- Analýza prací a rozhovoru s žákem A

Žák A byl při rozhovoru nervózní a neklidný. Často odpovídal, že neví a nesnažil se promýšlet své odpovědi. Díky odpovědím jsem zjistila, že mu nevyhovují samostatné aktivity a raději pracuje ve dvojici nebo skupině. Velmi mě překvapilo, že skrze tyto metody cítí velkou potřebu vyjít se nad ostatními a to převážně počtem napsaných slov v myšlenkové mapě. Právě jedním z důvodů, proč pracuje raději ve skupině, je velké množství informací, které společně s ostatními členy skupiny vymyslí a bere tuto aktivitu jako závod. Překvapující také byla žákova reakce na otázku č. 4, kdy po odpovědi následovala stejná otázka mně, a díky dalšímu vyptávání bylo možné zjistit, že je pro žáka důležitá pochvala a informace o tom, zda úkol splnil správně. Analýzou myšlenkové mapy lze zjistit, že se žák A soustředil hlavně na příchutě a vlastnosti zmrzlin. Cílem pro něj bylo napsat co nejvíce slov. I když se žákovi A podařilo napsat mnoho slov, nepodařilo se mu najít další souvislosti. V pětilístku reflektoval nové poznatky. Subjektivní vnímání žáka A těchto aktivit, které vycházejí z metod kritického myšlení je kladné, ale určitým způsobem omezené. Vytváření myšlenkových map bere jako závod v tom, kdo napíše nejvíce slov a uchází mu podstata činnosti a to hledání souvislostí.

(viz. příloha 1,2)

9.4.2 Rozhovor se žákyní B

1) Jak se Ti pracovalo na jednotlivých úkolech?

Pracovalo se mi dobře. Jsem ráda, že jsem byla sama a ještě jsem si stihla nakreslit i různé zmrzliny a celý to mám barevný.

1a) Proč jsi ráda, že jsi pracovala sama?

Protože mě nebaví, se s někým pořád domlouvat. Raději si to udělám, jak chci já, protože tak se mi to líbí nejvíc a můžu si tam malovat a celý si to napsat, jak chci já a celý to taky napsat. Když jsem s někým, tak musím psát jenom něco a pak tam třeba chybí písmenka a když to chci opravit, tak se Chana (spolužačka) hned urazí a řve, že nejsem paní učitelka.

2) Začala jsi pracovat hned?

Ano, já nikdy moc nečekám, hned vím.

3) Potřebovala jsi hodně času na přemýšlení nebo šlo tak „jako samo?“

Mně to jde samo. Já si to totiž trénuju i doma a máma mi říkala, proč to děláme, takže já to vím a umím.

3a) Proč děláme myšlenkové mapy a pětílístky?

Máma říkala, že myšlenkové mapy se dělají, abychom si vzpomněli, co už všechno víme.

3b) A pětílístky?

To je stejný. Jenom je děláme na konec. Ale vlastně je to trochu jiný, protože to jinak vypadá a protože (chvilu ticha a přemýšlení). Já nevím, jestli je to stejný.

4) Jsi se svou prací spokojená?

Ano, napsala jsem tam hodně věcí a taky hodně jiných věcí, než měli ostatní a taky to mám celý barevný a s obrázky.

4a) A co pětílístek, s tím jsi spokojená?

Jo, napsala jsem to dobře. Přečtu Ti to. (předčítá) Je to dobře, že jo?

4b) Myslíš, že může být něco špatně?

Jo, myslím, že jo. Třeba kdyby dneska někdo psal, že je zmrzlina hnusná nebo černá. (Směje se).

5) *Děláš tyto aktivity ráda?*

Moc ráda. Dělám to i doma a ukazuju to mámě a tátovi. Mám takový speciální sešit a tam si všechno píšu i hádanky a tajnosti a taky vymýšlím šifry. Zítra Ti ho přinesu ukázat, chceš? (Odpovídám ano)

6) *Jsou pro Tebe tyto činnosti zajímavé?*

Ano, mě to moc baví, že pak dětem přečtu, co všechno jsem napsala a někdy toho mám nejvíc. A pětílístek mě baví, protože ho mám skoro vždycky nejrychleji.

6a) *Myslíš, že je důležité mít to rychle hotové?*

Tak středně. Pak to třeba nestihnou a už je přestávka.

7) *Chtěla bys něco dělat jinak?*

Chtěla bych vymýšlet, o čem budeme myšlenkové mapy dělat. Mně by se líbilo to udělat o princeznách, protože jich znám strašně moc a taky vím, jaký mají šaty a co všechno potřebují mít v komnatě a taky vím, že je třeba mořská princezna a ta má jako kamaráda rybu a taky že je princezna sultánka a ta má zase létající koberec a Aladinovu lampu. Můžu to příště vymyslet? (Odpovídám, ano, ale že to všechno ještě probereme.)

8) *Jak se při vytváření myšlenkových map a pětílístků cítíš?*

Dobře. Mně se líbí, že hodně přemýšlím a píšu to.

9) *Která aktivita je pro Tebe jednodušší? Myšlenková mapa nebo pětílístek?*

Oboje je pro mě jednoduchý. Teda vlastně někdy ne. Ale vždycky něco vymyslím. Ale nejlepší pro mě, když to dělám sama. To je pro mě jednodušší a lepší, než když se musím s někým domlouvat. Mám nápad – mohlo by se udělat speciální pravidlo v práci ve skupinkách, že kdo chce, může mít svojí vlastní skupinku a to by znamenalo, že bude sám. Šlo by to?

10) Dozvěděla ses během aktivit něco nového?

Dozvěděla jsem se, že je možné si udělat zmrzlinu i doma a že je více druhů zmrzlin. Dokonce i pečená zmrzlina a taky zmrzlina, která se jmenuje sorbet.

- *Analýza prací a rozhovoru s žákyní B*

Během rozhovoru bylo znát, že žákyni B těší můj zájem o její práci. Vše podrobně vysvětlovala, chválila se a velký důraz kladla na to, abych věděla, že se jí lépe pracuje samostatně a že ji vytváření myšlenkových map a pětílístků nečiní žádný problém. V otázce č. 8 uvedla, že se jí líbí, že hodně přemýšlí a odpovídky na otázku č. 10 byla schopna reflektovat nové poznatky. Překvapením bylo, že práce v těchto aktivitách v ní samotné probouzí touhu být lepší než ostatní, což se projevilo v odpovědích na otázku č. 6, kde uvedla, že se jí líbí, že má někdy napsaných nejvíce informací a práci má hotovou nejrychleji. Tento přístup mě překvapil a upřímně jsme nečekala, že by tyto činnosti mohly v žácích vyvolávat touhu „vyhrát.“ Žákyně B uvedla, že ji tyto aktivity baví natolik, že v nich pokračuje i doma. Analýzou prací vytvořených žákyní B docházím k názoru, že je intelektově velmi vyspělá, její práce jsou inspirativní, pečlivě provedené a je zřejmé, že při těchto aktivitách usilovně přemýšlí. Myšlenková mapa má jasnou strukturu, která je ještě zvýrazněna odlišností barev a doprovodnými obrázky. Žákyně B ve své myšlenkové mapě i pětílístku používá i abstraktní slova jako je radost a léto. Pojmenování abstraktních představ poukazuje na velmi dobrou slovní zásobu a na kvalitní vybavování a propojování jednotlivostí ve smysluplný celek. (viz. příloha 3,4)

9.4.3 Rozhovor s žákem C

1) Jak se Ti pracovalo na jednotlivých úkolech?

Na kterých? Na mapě a pětílístku? (odpovídám ano) To se mi pracovalo dobře, dělat myšlenkové mapy a vlastně i pětílístky mě baví.

1a) Proč Tě to baví?

Protože přemýšlím a představuju si hodně věcí a vždycky mě toho hodně napadá.

2) *Začal jsi pracovat hned?*

Nemohl jsem najít tužku, takže jsem nejdřív všude hledal a pak mi nakonec tužku půjčil Ben (spolužák) a pak jsem až začal.

2a) *Když jsi už měl tužku a mohl jsi psát, bylo pro Tebe těžké začít?*

Ne, vůbec ne. Už to moc dobře znám a vím, jak se to dělá. Paní učitelko, vždyť to děláme skoro každý den.

3) *Potřeboval jsi hodně času na přemýšlení nebo to šlo tak „jako samo“?*

No, samo se to neudělalo a nenapsalo. To bych musel být kouzelník.

3a) *Myslím to tak, jestli jsi musel vynaložit velké úsilí, abys úkoly splnil.*

Tak střední. Ani moc lehký ani těžký. Kdyby to bylo moc lehký, tak by mě to nebavilo a kdyby to bylo zase moc těžký, tak taky ne. A protože to bylo o zmrzlině, kterou mám rád asi tak jako jahody a třešně a meloun, tak to bylo hezký.

3b) *Co přesně pro Tebe bylo hezké?*

Když jsem si představoval všechny příchutě zmrzliny a nanuků. Úplně se mi sbíhaly sliny a taky když jsem si představil, jak je ta zmrzlina studená, to se mi líbilo, protože ve třídě je horko.

4) *Jsi se svou prací spokojený?*

Ano. Neměl bych být?

4a) *Myslíš, že já mám posoudit, jestli máš být spokojený se svou prací?*

To asi ne, to musím já sám. Já jsem spokojený. Povedlo se mi to a pracovalo se mi dobře.

5) *Děláš tyto aktivity rád?*

Někdy jo a někdy moc ne. Záleží, o čem to je. Nejvíc by mě to pořád bavilo o planetách a vesmíru, jako jsme to dělali v prvouce.

5a) Myslíš, že kdybychom stále opakovali stejné téma, že by Tě to stále bavilo?

Vlastně asi ne. A asi bych ani už nemohl nic vymyslet. Nebo vlastně jo, ale musel bych pořád zjišťovat nové věci a o vesmíru je toho teda fakt hodně. Skoro každý den nějaký vědci přijdou na něco nového.

6) Jsou pro Tebe tyto aktivity zajímavé?

Paní učitelko, na to už ses mě ptala. (Odpovídám, že jsem se ptala, jestli aktivity dělám rád.) To je to samý. Kdyby to pro mě nebylo zajímavé, tak by mě to nebavilo a nedělal bych to rád a já to rád dělám.

6a) Myslíš, že otázky, jestli Tě tyto činnosti baví a jestli jsou pro Tebe zajímavé jsou stejné?

Pro mě jo.

7) Chtěl bys něco dělat jinak?

Jako v čem? (Odpovídám: ve vytváření myšlenkových map a pětílístků)

Mapy bych dělal jako pavučiny nebo jako spirály a pětílístek bych udělal jako čtyřlístek, protože ten nosí štěstí, to všichni vědí.

7a) A co bys zrušil, aby byl z pětílístku čtyřlístek??

To nevím. Ale asi to poslední slovo, protože to je zbytečné.

8) Jak se při vytváření myšlenkových map a pětílístků cítíš?

Normálně.

9) Která aktivita je pro Tebe jednodušší? Myšlenková mapa nebo pětílístek?

To záleží jak kdy. Někdy je pro mě lehký oboje, někdy ne. Ale myslím, že jednodušší je to pro mě, když pracuju ve dvojici nebo skupině, to vymyslíme hodně věcí a rychle. A je to větší zábava.

10) Dozvěděl ses během aktivit něco nového?

Nevěděl jsem, že je pečená zmrzlina a taky jsem nevěděl, že se může vyrábět i z jogurtu a taky jsem nevěděl, že se do zmrzliny dávají vajíčka, jak do bábovky. Tý jo, to jsem se toho hodně dozvěděl. (smích)

- Analýza prací a rozhovoru s žákem C

Po skončení rozhovoru se mě žák C vyptával, jestli bych mohla takové rozhovory dělat častěji, že ho rozhovor velice bavil. Během rozhovoru působil žák C vyrovnaně, na otázky odpovídal klidně, nepotřeboval mnoho času na promýšlení odpovědí. Žákem vytvořená myšlenková mapa a pětílístek, které sloužily jako pomůcky při rozhovoru, jsou zpracovány velmi pečlivě. Na myšlenkové mapě jde vidět, že žák C několikrát gumoval a přepisoval slova tak, aby struktura myšlenkové mapy měla jasný smysl. V myšlenkové mapě se soustředil především na příchutě a druhy zmrzlin a také na jednotlivé vlastnosti zmrzliny. V pětílístku reflektoval nové informace, které se během hodiny dozvěděl. Díky rozhovoru bylo možné zjistit, že žák C na zadané aktivity reagoval se zájmem a aktivity ho baví. Odpověď na otázku 1a poukazuje na to, že u žáka C vytvářením myšlenkových map skutečně dochází k vybavování si jednotlivých složek, které se hodí k tématu, porovnávání a rozhodování, co k čemu patří. Metoda pětílístku v tomto případě sloužila jako reflexe a žák C přesnými výrazy pojmenoval vlastnosti, které vystihují podstatu tématu. Z rozhovoru vyplývá, že žák C používané metody kritického myšlení vnímá kladně, přistupuje k jejich vypracovávání aktivně a pečlivě, baví ho a rozvíjí jeho dovednosti. (viz. příloha 5,6)

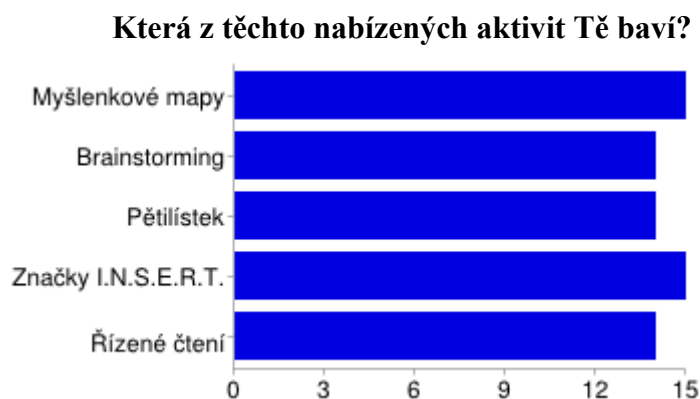
9.4.4 Dotazníkové šetření mezi žáky prvního ročníku Lauderových škol

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 16 žáků, což odpovídá celkovému počtu žáků prvního ročníku. Dotazování probíhalo jednotlivě, v odpoledních hodinách, v prostorách první třídy, což je pro žáky známé prostředí. Dotazník jsem vytvořila pomocí aplikace google form + a obsahuje pět otázek, z čehož čtyři mají odpověď s nabídkou a jedna otázka vyžaduje žakovu formulaci. Protože je dotazník v elektronické formě, použila jsem k jeho vyplnění interaktivní tabuli a ze zpětných vazeb od dětí se mi potvrdilo, že to byl dobrý nápad, protože je vyplňování dotazníku bavilo. Dotazník obsahuje následující otázky: 1) Které z nabízených aktivit Tě baví? Nabídka odpovědí byla: Myšlenkové mapy, Brainstorming, Pětílístek, Značky I.N.S.E.R.T. a Řízené čtení. Tyto metody jsem do dotazníku použila z důvodu jejich

častého zařazování do výuky. Žáci tedy neměli problém vybavit si pod jménem konkrétní metodu. Otázka 2) Pracuješ při těchto aktivitách raději sám, ve dvojici nebo ve skupině? Další otázka směřovala k problematice práce ve skupině a dotazovala se: 3) Když se při práci ve skupině neshodnete, jak situaci vyřešíš? Nabídka odpovědí byla následující: a) pokusím se domluvit a najít řešení, b) neustoupím, budu trvat na svém, c) změním skupinu. Čtvrtá otázka byla také zvolena jako otázka s nabídkou odpovědí a zněla následovně: 4) Pracuješ při těchto činnostech aktivně? Nabídka odpovědí: a) ano, b) jak kdy, c) ne, d) nikdy. Poslední otázku jsem zvolila otevřenou, aby žáci měli prostor pro formulování svých pocitů, názorů a zkušeností. Poslední otázka zněla takto: 5) Co Tě na těchto aktivitách baví? (viz. příloha 9)

9.4.5 *Vyhodnocení dotazníkového šetření mezi žáky prvního ročníku*

Cílem této části akčního výzkumu bylo zjistit, jak samotní žáci vnímají metody kritického myšlení a jejich zařazování do výuky, jestli je baví a proč. Z dotazníkového šetření, které probíhalo v prvním ročníku Lauderových škol, kde autorka práce vyučuje, vyplývá, že využívané metody žáci vnímají pozitivně a při úkolech pracují aktivně. Většina žáků upřednostňuje skupinovou práci a dále také vyplývá, že nejoblíbenější formou práce ve zkoumané třídě je práce ve dvojicích. Odpovědi na otázku: „Co Tě na těchto aktivitách baví?“ se dozvídáme, že důvodem atraktivity metod kritického myšlení je pro dotazované žáky především to, že u úkolů přemýšlejí a pracují se svou fantazií. Žáci také uváděli, že je baví „proces“ tvoření, protože přemýšlejí o různých věcech a hledají souvislosti. Dalším zjištěním, které z odpovědí žáků vyplývá, je informace, že některé žáky z této konkrétní třídy přestávají bavit metody, které se opakují velmi často a to zejména metoda brainstorming, kterou třídní učitelka zařazuje opravdu hojně. Zajímavé také bylo zjištění, že někteří z respondentů ve svých odpovědích uvedli, že je některé metody nebaví a to z důvodu následné prezentace edukačních produktů. K metodě I.N.S.E.R.T. se žáci vyjadřovali velmi kladně a uvedli, že je pro ně tato metoda zajímavá, protože si informace z textu následně lépe vybavují. K metodě řízeného čtení se často opakovala odpověď, že je pro žáky zajímavá hlavně tím, že si při činnostech „hrají na detektiva,“ který se snaží odhalit, jak bude příběh pokračovat, jak by se zachoval někdo jiný ve stejné situaci apod. (viz. příloha 7)



Obrázek 5 Odpovědi na dotazník – žáci, zdroj: autor

Tabulka 4 Zdrojová data obrázku 5

Nabídka odpovědí	Počet odpovědí	Procentuální vyjádření
Myšlenkové mapy	15	21%
Brainstorming	14	19%
Pětílístek	14	19%
Značky I.N.S.E.R.T.	15	21%
Řízené čtení	14	19%

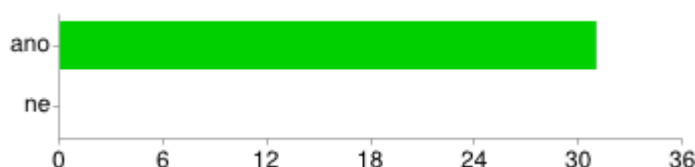
9.4.6 Dotazníkové šetření mezi pedagogy prvního stupně základních škol

Dotazníkového šetření se zúčastnilo třicet pedagogů prvního stupně z různých základních škol v Praze. Úvodní část dotazníku zjišťovala obecné informace týkající se typu školy a ročníku, kde učitelé působí. Dále následovaly obecné otázky směřující k metodám kritického myšlení a konkrétně, jestli metody KM respondenti znají a kde se s nimi seznámili. Další část dotazníku byla směřována ke zjištění subjektivních názorů na využívání metod kritického myšlení a názor na jejich efektivitu ve výuce. Na některé otázky bylo možné vybírat z nabídky odpovědí, některé otázky byly otevřené a byl zde prostor pro odůvodnění odpovědi. Dotazník jsem vytvořila pomocí služby google form + (viz příloha 10). Interpretací výsledků výzkumného šetření odpovídám na otázku, jak intenzivně jsou metody kritického myšlení používány ve vyučovacích hodinách na prvním stupni základních škol a jestli jsou metody kritického myšlení efektivní.

9.4.7 Vyhodnocení dotazníkového šetření mezi pedagogy prvního stupně ZŠ

Cílem dotazníkového šetření mezi pedagogy bylo zjistit, do jaké míry jsou metody kritického myšlení používány v běžné výuce a posoudit, zda se jedná o efektivní výchovné a vzdělávací strategie. Z výzkumného šetření vyplývá, že 100 % dotazovaných učitelů ve své praxi metody kritického myšlení využívá a to zejména z důvodu toho, že je považují za aktivizační a efektivní.

Používáte metody kritického myšlení ve své výuce?



Obrázek 6 Učitelé používající kritické myšlení na 1.stupni ZŠ, zdroj: autor

Dále z výsledku dotazníkového šetření mohu uvést, že 33% dotazovaných zařazuje metody kritického myšlení do své výuky téměř denně. Na otázku: „Jak reagují žáci na metody kritického myšlení?“ odpovědělo 77% respondentů, že jsou žáci oproti běžnému vyučování zvědavější a pracují aktivně. Mezi nejčastěji používané metody mohu díky odpovědím pedagogů uvést metody Brainstorming a Myšlenkové mapy. Velké zastoupení mají také metody Pětílístek, Řízené čtení a Volné psaní. Z dotazníkového šetření vyplývá, že mezi nejméně využívané metody kritického myšlení mezi dotazovanými učiteli patří T – graf, Kostka a Srovnávací tabulka. Na otázku: „Je podle Vás některá z metod skutečně efektivní a proč?“ respondenti nejčastěji odpovídali, že skutečně efektivní jim připadají již zmíněné metody Brainstorming a Myšlenkové mapy a jako důvody uváděli, že žáky nejen aktivují, ale také je podněcují k hlubšímu zamyšlení, neexistuje zde špatná odpověď a tak všichni žáci mají možnost zažít pocit úspěchu. Někteří z respondentů ve svých odpovědích uvedli, že metody byly navrženy tak, aby efektivní byly, ale podmínkou je jejich správné používání a připravenost učitele. Za další efektivní metody pedagogové označily řízené čtení a značky I.N.S.E.R.T. a to z toho důvodu, že během čtení aktivizují všechny žáky. Na otázku: „Z jakých důvodů zařazujete metody kritického myšlení do své výuky?“ byla častá odpověď, že se jedná o efektivní metody, které žáky aktivizují a ti pak skutečně

přemýšlejí. Učí se formulovat své myšlenky, objevovat, řešit problémy, spolupracovat, rozvíjet komunikaci. Velmi častá také byla odpověď, že žáky tyto aktivity baví a oproti klasickým hodinám, kde metody kritického myšlení nejsou zastoupeny, je znatelný posun ve vypracovávání úkolů, které jsou promyšlenější a prokazují velkou dávku hlubokého zamyšlení. Několik učitelů také uvedlo, že práce s metodami kritického myšlení velmi baví i je osobně a že tím, že předávají své nadšení, děti mají z práce také větší radost. Jako další důvody pro zařazování těchto metod do výuky bylo uváděno, že jsou metody zábavné, dochází při nich k propojování starého s novým, k tříbení informací, k rozvíjení čtenářské gramotnosti, dále že jednotlivé metody ozvláštní běžnou vyučovací hodinu, otvírají diskuzi a podporují respektující atmosféru ve třídě. (viz. příloha 8)

10 Shrnutí výzkumné části

Výsledky empirické části této práce dokazují, že metody kritického myšlení jsou aktivní metody, které rozvíjí žáka v celostním principu, podporují efektivní učení, jehož výsledky mají žáci možnost používat v nových situacích. Metody kritického myšlení pomáhají pochopit smysl nových informací a vnitřně se s nimi po kritické analýze ztotožnit. Tyto metody používají různé strategie k učení a tím se stávají hodnotnější ve vzdělávacím procesu a v neposlední řadě tyto metody používají dřívější znalosti a vědomosti žáků jako vstupní bránu pro přijímání nových informací. Skrze analýzu výsledků empirické části zaměřené na žáky mohu uvést, že tyto metody dotazovaní žáci vnímají pozitivně, rádi a aktivně při používání těchto metod pracují.

Rozhovory s vybranými žáky mi odkryly nové skutečnosti a to takové, že někteří žáci vnímají některé aktivity jako možnost dokázat, že jsou lepší než ostatní a to zejména v metodě Myšlenkových map, kdy hned dva ze tří dotazovaných žáků během rozhovoru uvádělo, že je aktivity baví, protože často mají zaznamenáno nejvíce informací a jsou tedy pomyslnými vítězi. Toto pro mě bylo velmi překvapující zjištění a do určité míry mě znepokojuje, protože tuto úlohu metody kritického myšlení nemají plnit.

Dalším překvapujícím zjištěním, které vyplývá z dotazníkového šetření směřovaného k žákům, je skutečnost, že metody, které jsou ve výuce hojně využívány, v tomto konkrétním případě v prvním ročníku Lauderových škol metoda Brainstorming, žáky přestává bavit.

Jako významné zjištění také pokládám informaci, která sděluje, že někteří žáci nemají v oblibě metody, které vyžadují následnou prezentaci edukačních produktů a že nejoblíbenější formou práce při aktivitách podle metod kritického myšlení je práce ve dvojicích.

Z výsledků šetření zaměřeného na pedagogy mohu vyvodit, že metody kritického myšlení jsou mezi dotazovanými učiteli v běžné výuce velice hojně zastoupeny a učitelé je vnímají jako efektivní metody, které podporují efektivní a aktivní učení. Metody kritického myšlení mají však také svá úskalí a těmi jsou především vysoké nároky na připravenost a informovanost učitelů, kteří tyto metody ve své výuce používají.

Z dotazníkového šetření vyplývá, že většina dotazovaných učitelů se s metodami kritického myšlení seznámila již při studiu na vysoké škole a dále se v tomto odvětví vzdělává. Další vzdělávání považují za vhodné a důležité a to zejména z toho důvodu, protože si během své praxe uvědomili náročnost některých metod a uvědomují si problematiku, že metody mohou přestat při nesprávném používání plnit svou funkci.

11 Závěr

Cílem teoretické části této diplomové práce bylo poukázat na jeden z mnoha v současnosti hojně využívaných inovativních přístupů ve výuce na prvním stupni nespecializovaných základních škol. Tato diplomová práce se zabývá metodami kritického myšlení a to především z důvodu autorčina přesvědčení o jejich efektivitě. Zmapováním teoretických východisek metod kritického myšlení a studiem odborné literatury autorka došla k mnohým novým poznáním, které se snaží aplikovat do své vlastní učitelské praxe.

V teoretické části této práce autorka nejdříve zjišťuje, co vlastně jsou inovativní metody v českém prostředí a skrze konstruktivistický přístup k vyučování se dostává právě k metodám kritického myšlení. Velmi milým překvapením pro autorku bylo, kolik dostupných zdrojů je v současné době přeloženo do českého jazyka a to především díky o.s. Kritické myšlení. Autorka osobně navštívila několik kurzů, které o.s. Kritické myšlení pořádá a nemůže nezmínit, že odborníci, kteří tyto kurzy vedou, jsou velmi inspirativními prvky na nevelkém poli české invence ve vzdělávání. K autorčině překvapení o.s. Kritické myšlení, přestává vydávat čtvrtletník Kritické listy, protože o něj není dostatečný zájem. Teoretická část diplomové práce dále popisuje třífázový model učení a vybrané metody kritického myšlení, které jsou doplněny autorčinou reflexí. Nejvíce inspirativní pro autorku byly právě časopisy Kritické listy, do kterých přispívají učitelé z praxe a také odborníci na metody kritického myšlení a velmi přínosné pro vznik této diplomové práce byly příručky, které vydalo o.s. Kritické myšlení.

Praktická část je tvořena akčním výzkumem, který byl rozdělen do tří částí, jejichž společným cílem bylo zjistit efektivitu metod kritického myšlení. Akční výzkum probíhal v prvním ročníku Lauderových škol, kde autorka působí jako třídní učitelka. Z výzkumného šetření zaměřeného na žáky vyplývá, že dotazovaní žáci metody kritického myšlení vnímají pozitivně a práce je baví. Během rozhovorů s vybranými žáky autorka zjistila nové informace, které i přes časté zařazování metod kritického myšlení do výuky během své výuky dříve nereflektovala. Mezi tyto informace patří

zjištění, že někteří žáci některé z metod a to především metodu Myšlenkových map vnímají jako závod. Chtějí ukázat, že jsou nejlepší a tak píší co nejvíce informací k danému tématu, ale nezabývají se tématem do hloubky. Toto je pro autorku velmi cenné zjištění, kterým se bude i dále zabývat ve své budoucí praxi.

Z empirického šetření zaměřeného na pedagogy vyplývá, že metody kritického myšlení jsou v současné době hojně používané a to z toho důvodu, že je dotazovaní pedagogové pokládají za efektivní metody. Je zřejmé, že kritické myšlení a jeho metody jsou krokem kupředu a v prostřední českých škol inovativním prvkem, který lze používat v běžných vyučovacích hodinách.

Výsledky dotazníkové šetření směřující k pedagogům ale také poukazují na určitá rizika, která používání těchto metod přináší. Největším rizikem se jeví neznalost a nepřipravenost pedagogů jednotlivé metody používat. Je známo, že společností hýbou trendy a to nejen v oblékání, stravování, ale také ve vzdělávání. Velkou hrozbou, které metody kritického myšlení přináší, je podle autorky právě ona velká popularita a možnost zjednodušování některých metod. Při nesprávném používání, při nedostatku času pro diskuzi se z metod kritického myšlení může stát pouhý nástroj na zpestření vyučovací hodiny. Z odpovědí pedagogů zároveň vyplývá, že se v dané problematice dále vzdělávají a považují tuto cestu dalšího osobního rozvoje za důležitou, což rizika nesprávného používání metod KM minimalizuje. Pedagogové jako nositelé změny přijímají za své konání veškerou zodpovědnost, ale neměli bychom opomenout žáky, kteří jsou důvodem, proč ke změnám a inovacím dochází. Znamená to, že by žákům měla být poskytnuta možnost, aby svojí aktivní účastí spoluvytvářeli vyučovací proces a vystupovali jako tvůrci i příjemci vlastního poznání.

Diplomová práce nabízí východiska pro další zkoumání, pro které je nezbytnou nutností dlouhodobý sběr dat a to například: srovnávání dosažení kompetencí ve třídách, kde jsou metody KM používány se třídami, kde používány nejsou, porovnávání používání těchto metod v českém prostředí a v zahraničí, vzdělávání učitelů, způsob reflektování používání těchto metod a jejich výsledků.

12 Seznam obrázků

<i>Obrázek 1 Model E-U-R</i>	<i>15</i>
Obrázek 2 Moffetovo schéma	24
Obrázek 3 Vennův diagram	35
Obrázek 4 T-graf, zdroj: autor	43
Obrázek 5 Odpovědi na dotazník – žáci, zdroj: autor.....	65
Obrázek 6 Učitelé používající kritické myšlení na 1.stupni ZŠ, zdroj: autor	66

13 Seznam tabulek

Tabulka 1 Bloomovy taxonomie otázek – Sandersovo přepracování.....	27
Tabulka 2 Tabulka značek I.N.S.E.R.T	37
Tabulka 3 Srovnávací tabulka.....	42
Tabulka 4 Zdrojová data obrázku 5	65

14 Seznam použitých informačních zdrojů

Odborná literatura

BERAN, Vít. *Učím s radostí: zkušenosti, lekce, projekty*. Vyd. 1. Praha: Agentura Storm, 2003, 237 s. ISBN 80-861-0609-8.

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání Překl. O. Selucký*. 1.vyd. Praha: Portál, 1998, 247 s. ISBN 80-717-8216-5.

FENSTERMACHER, Gary D a Jonas F SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 124 s. ISBN 978-80-7367-471-7.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 172 s. ISBN 80-717-8120-7.

GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999, 398 s. ISBN 80-717-8279-3.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 978-80-7315-185-0.

GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Vyd.1. Olomouc: Hanex, 2000, 159 s. Edukace. ISBN 80-857-8328-2.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997, 147 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8167-3.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001, 179 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0192-3.

KUČERA, Miroslav, ŠTECH, Miroslav.(překlad) *Všichni na jedničku: alternativní didaktické postupy GFEN (francouzská skupina nové výchovy)*. Vyd.1.. Praha: Karolinum, 1991, 152 s. ISBN 80-706-6456-8.

MAŇÁK, Jaroslav, ŠVEC Vlastimil. *Cesty pedagogického výzkumu*. Editor Josef Maňák, Vlastimil Švec. Brno: Paido, 2004, 78 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 1. ISBN 80-731-5078-6.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1990, 111 s. ISBN 80-210-0210-7.

MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané pedagogické inovace v současné škole: studijní text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, 61 s. ISBN 978-807-2903-733.

PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 416 s. ISBN 80-717-8127-4.

POUND, Linda. *How children learn: from Montessori to Vygotsky - educational theories and approaches made easy*. Leamington Spa: Step Forward Pub., c2005, 80 s. Practical pre-school Books. ISBN 978-190-4575-375.

PRŮCHA. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013, 483 s. ISBN 978-80-262-0456-5.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2006, 271 s. ISBN 80-717-8944-5.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1.

STEELE, Jeannie L. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: Kritické myšlení, c2007, 54 s.

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Jakou školu potřebujeme?*. Vyd. 1. Praha: Agentura STROM, 1997, 31 s. Škola 21, sv. 1. ISBN 80-901-9542-3.

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 311 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.

TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2007, 97 s. ISBN 978-807-2903-153.

TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?*. Překlad Stanislav Štech. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1991, 65 s. Informační bulletiny, 69. ISBN 80-901-0651-X.

WILDOVÁ, Radka. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Editor Radka Wildová. Praha: Univerzita Karlova, 2002, 106 s. ISBN 80-729-0103-6.

ZOLLER MORF, Eva. *Učíme děti ptát se a přemýšlet: metody a aktivity k rozvoji myšlení i kultivaci osobnosti dětí*. Vyd. 1. Překlad Stanislava Jindrová. Praha: Portál, 2012, 92 s. ISBN 978-802-6200-963.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISSN 978-80-247-1821-7.

Internetové zdroje

www.lauder.cz

www.kritickemysleni.cz

Odborná periodika

Čtvrtletník Kritické listy. ISSN 1214-5823. Vyd. o.s. Kritické myšlení

HAUSENBLAS, O. *Otázky a odpovědi*. In Kritické listy, 2001, č.4.

KOŠŤÁLOVÁ, H. *Brainstorming aneb dovedeme rozpoutat bouři nápadů*. In Kritické listy, 2003, č.12.

KOŠŤÁLOVÁ, H. *Jak byl vyvinut třífázový model učení*. In Kritické listy, 2002, č.9.

ZAGAŠEV, I. *Jak se dobře ptát*. In Kritické listy 5, 2001.

Příručky vydané pro potřeby celoročních kurzů programu RWCT v ČR

STEEL, J.L., MEREDITH, K.S., TEMPLE, Ch., WALTER, S.: *Co je kritické myšlení*. Příručka I. Praha: o.s. Kritické myšlení, 2007.

STEEL, J.L., MEREDITH, K.S., TEMPLE, Ch., WALTER, S.: *Rozvíjíme kritické myšlení*. Příručka II. Praha: o.s. Kritické myšlení, 2007.

STEEL, J.L., MEREDITH, K.S., TEMPLE, Ch., WALTER, S.: *Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Příručka III. Praha: o.s. Kritické myšlení, 2007.

STEEL, J.L., MEREDITH, K.S., TEMPLE, Ch., WALTER, S.: *Kooperativní učení*. Příručka V. Praha: o.s. Kritické myšlení, 2007.

STEEL, J.L., MEREDITH, K.S., TEMPLE, Ch., WALTER, S.: *Dílna psaní: od vytváření sebe sama k psaným argumentům*. Příručka VII. Praha: OSI, OSF 1998.

15 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Myšlenková mapa – žák A

Příloha č. 2 – Pětilístek – žák A

Příloha č. 3 – Myšlenková mapa – žákyně B

Příloha č. 4 – Pětilístek – žákyně B

Příloha č. 5 - Myšlenková mapa – žák C

Příloha č. 6 – Pětilístek – žák C

Příloha č. 7 – Vyhodnocení dotazníkového šetření – žáci

Příloha č. 8 – Vyhodnocení dotazníkového šetření – učitelé

Příloha č. 9 – Dotazník - žáci

Příloha č. 10 – Dotazník - učitelé

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce před její obhajobou

Závěrečná práce:

Druh práce	Diplomová práce
Název práce	Jak se učit v přírodě a přírodou
Autor práce	Monika Nikol Srámková

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámena se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědom/a, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady a že úhrada nákladů za kopírování, resp. tisk jedné strany formátu A4 černobíle byla stanovena na 5 Kč.

V Praze dne

Jméno a příjmení žadatele	
Adresa trvalého bydliště	

.....
podpis žadatele

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce
Evidenční list

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámena se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				